

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

navazující magisterské prezenční studium
2007-2010

Bc. Markéta Kubištová

**Interkulturní vzdělávání a jeho role v globální
společnosti**

Intercultural Education and Its Role in a Global Society

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2010

Vedoucí práce..... Doc. Dr. Milan Beneš

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

14. 12. 2009

Obsah

0	Úvod	8
1	Multikulturalismus	
1.1	Základní pojmy - kultura, národ, identita	11
1.2	Teorie multikulturalismu – vznik a strategie	18
2	Menšiny ve společnosti	
2.1	Migrace a adaptace lidí	28
2.2	Psychické souvislosti života imigranta	38
3	Interkulturní výchova ve škole – utváření postojů ke světu	
3.1	Podpora dětí k porozumění druhým	52
3.2	Podpora vzdělávání dětí – cizinců	58
4	Interkulturní vzdělávání dospělých	
4.1	Občanská společnost a vzdělávání	65
4.2	Interkulturní vzdělávání dospělých	71
4.3	Projekty interkulturního vzdělávání	89
5	Závěr	94
6	Soupis bibliografických citací	102
7	Bibliografie	108
8	Přílohy	109

Resumé

Tato diplomová práce se zabývá interkulturním vzděláváním a realizací tohoto fenoménu v dnešní globální společnosti. Propojování dříve izolovaných zemí, pohyby zboží a kapitálu jdou ruku v ruce se stěhováním lidí za lepším životem. Otázky soužití původních obyvatel a nově příchozích se snaží skloubit tzv. multikulturní model společnosti, fungující na principu uznání diversity za současného zachování rovnosti všech.

Problematikou samotné migrace se zabývají různé dílčí koncepty, snažící se objasnit síly ovládající rozhodnutí člověka k migraci, význam sociálních sítí v novém území či následné propojení a vzájemnou korelaci původního a nového prostředí. Snahy o adaptaci v cílovém prostoru jsou spojeny s mnoha problémy, z nichž některé mají svůj původ v psychologickém stavu a dispozicích jak migrantů, tak i původních obyvatel.

Potřeba sociálních kontaktů, adaptace a zvýšená stresová zátěž imigrantů se mísí s obavami z nárůstu kriminality, z úbytku pracovních příležitostí a především s předsudky a stereotypy členů většinové společnosti. Toleranci, sociální citění, uznávání rozdílů a zájem o komunikaci se všemi bez rozdílu je nutné pěstovat již u dětí. Jedna oblast pokrývá učení dětí většinové společnosti přijmout všechny „cizí“ a „jiné“. Druhá část této výchovy je věnována dětem minorit, jež často vyžadují specifickou péči a současně uznání a rovný přístup ze strany druhých. Zdůrazněn je také význam jazykového vzdělávání a vzdělávání v oblasti interkulturní komunikace.

Potřeba celoživotního vzdělávání, přístupného všem je zdůrazněna v národních i mezinárodních strategiích. Je úzce propojena s konceptem sociální inkluze, tvorbě a udržováním sociálního kapitálu a aktivním občanským postojem. Samotné interkulturní vzdělávání dospělých je možno rozdělit také na oblast vzdělávání členů většiny, především rodičů, pedagogů a lidí pracujících s imigranty a vzdělávání minorit. Závěr textu je

věnován několika projektům realizujícím interkulturní vzdělávání dětí i dospělých.

Resumé

The present thesis emphasizes intercultural education and implementation of this phenomenon in today's global society. Interconnection of formerly isolated countries, movement of goods and capital brings movement of people towards a better standard of living. The model of a multicultural society, employing the principle of acknowledgment of diversity while preserving equality of all, is trying to provide answers to issues of coexistence of original population and newcomers.

Migration is the topic of various partial concepts attempting at explaining the forces driving one's decision to migrate, the importance of social networks in the new territory, or subsequent interconnection and correlation of the original and the new environment. Adapting to the target environment brings many issues, some of which originate from the mental condition and predispositions of both migrants and the original population.

The need for social contacts, adaptation and increased stress load on the part of immigrants are combined with fears of growing crime rates, less jobs and, most of all, prejudice and stereotypes of members of the majority group of the society. Tolerance, social compassion, respect for diversity and interest in communicating with all without differences needs to be fostered since childhood. One area concerns learning children of the majority social group to accept all the 'strangers' and 'others'. The second part of this education focuses on children of the minorities, who often require special care along with respect and equal treatment from others. Furthermore, an emphasis is made on the importance of language education and education in intercultural communications.

The need for lifelong learning available to all is stressed out in national and international strategies. It is closely interconnected with the concept of social inclusion, creation and maintenance of social capital and active civic

attitude. In intercultural education of adults, we may as well distinguish between education of members of the majority, in particular parents, educators and people working with immigrants, and education of minorities. The final part of the paper analyses several projects implementing intercultural education of children and adults in practice.

0 Úvod

Tato diplomová práce se zabývá některými aspekty fenoménu migrace lidí v dnešním globalizovaném světě, jejich adaptací a novým životem v cílovém prostoru. Současně se snaží zjistit, jakou roli hraje při tomto procesu vzdělávání všech členů společnosti – dětí i dospělých, členů většinové společnosti i imigrantů a příslušníků nejrůznějších minorit.

Její základní tezí je myšlenka, že vzdělávání je mocným nástrojem a pomocníkem emancipace různých skupin a jedinců, kteří jsou z nějakého důvodu na pokraji společnosti. Druhá teze stojí na úvaze, že lidé přicházející žít do nové země, jsou vystaveni velkému stresu a začátek jejich nového působení v cizím prostředí je spojen především s mnoha problémy, s náročnými a spíše negativními procesy a zkušenostmi. Dále vychází z myšlenky, že pro úspěšný život v novém prostředí je významné se dále učit a snažit se aktivně přistupovat ke svému životu i přes mnohé peripetie, které s sebou tato změna přináší.

Mezi další otázky, jež toto téma navozuje, patří například to, zda vzdělání společnosti i jedinců pomůže inkluzi marginalizovaných skupin či zda je možné omezit averzi, rasistické postoje či diskriminaci imigrantů ze strany majoritní společnosti.

Práce je koncipována do čtyř hlavních kapitol, které se snaží postihnout problematiku multikulturní společnosti, života imigrantů a interkulturního vzdělávání z jistého specifického úhlu pohledu.

Úvod první kapitoly je věnován objasnění základních pojmů problematiky multikulturní společnosti a multikulturalismu, mezi které patří především kultura, národ, národnost a etnikum. Dále je rozveden termín identita člověka a s ní spojená autenticita, které jsou v dnešních diskusích o multikulturní společnosti řazeny na jedno ze stěžejních míst. V další části jsou nastíněny teoretické základy multikulturalismu, jeho vznik, a vývoj a nejnovější koncepty včetně kritického zamyšlení nad současnou praxí.

Zmíněny jsou rovněž některé konkrétní modely společností evropských států, jež se snaží vypořádat s mnohonárodností své společnosti.

V druhé kapitole je nastíněn problém migrace, jsou zde uvedeny některé dílčí migrační teorie, jež dokreslují tuto problematiku a zodpovídají některé z otázek souvisejících s adaptací a asimilací imigrantů. Současně zmiňuje rozdíly v adaptačních mechanismech mezi příslušníky jistých národností, kteří se usídlili na území České republiky.

Psychické souvislosti života cizince, rozvedené v druhé části této kapitoly, jsou dle mého názoru též jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících soužití různých rozdílných skupin ve stejném sociálním prostoru. Zvýšená stresová zátěž, problémy v navazování a rozvíjení nových sociálních vazeb, etnocentrismus a obava z neznámého a cizího jsou jen některé z faktorů, ovlivňujících soužití členů majoritních a minoritních společenství.

Třetí kapitola se zabývá výchovou dětí a mládeže k porozumění, toleranci, akceptaci Interkulturní výchova ve školách by měla navazovat na výchovu rodičů a nejbližším okolím dítěte. Tato část textu se věnuje také tvorbě předsudků u dětí, možnostem působení výuky na kladný postoj k druhým a odlišným a rovněž vlivu vzdělávání na usnadnění života dětí – cizinců v novém a neznámém životním prostředí.

Poslední kapitola obsahuje stěžejní téma interkulturního vzdělávání dospělých. Zdůrazněna je zde souvislost mezi aktivním občanským přístupem, potřebou vzdělávání a rozvojem společnosti jako celku skrze sociální soudržnost jejích členů. Fenomén samotného interkulturního vzdělávání dospělých je potom dělena na část věnovanou vzdělávání příslušníků většinové společnosti – s akcentem na vzdělávání učitelů – a na vzdělávání členů národnostních a etnických minorit. Některé z reálných vzdělávacích projektů uzavírají tuto kapitolu.

Je nutné zdůraznit, že tento text je výsledkem úhlu pohledu příslušníka západní kultury. Stejně tak se zabývá pouze realitou západních společností,

především evropských zemí. Problematika soužití mnoha národností a etnik na stejném území je zde tedy nutně zjednodušena a nemůže být chápána jako univerzální přístup ke zkoumání této problematiky. Naopak – tvoří pouze jeden možný postoj, náležející do mozaiky dalších názorů a postojů.

1 Multikulturalismus

1.1 Základní pojmy - kultura, národ, identita

Úvodem je třeba vysvětlit některé základní pojmy, které budou v této práci používány. Ke stěžejním termínům užívaným ve výkladu teorie multikulturalismu náleží pojem **kultura**. J. Jandourek ji v Sociologickém slovníku (2001, s. 136) vysvětluje jako souhrn „životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově omezeném úseku.“

Pojem kultura můžeme chápat v užším smyslu jako vzdělanost, zdokonalené myšlení, jistou zjemnělost a ušlechtilost. V širším slova smyslu je to pak název označující veškeré způsoby myšlení, chování, jednání a cítění. Týká se i nejzákladnějších procesů v životě lidí. Výklad slova kultura v tomto širším pojetí užívá kulturní antropologie. (Hofstede, 1999, s. 5-10)

Abychom byli s to porozumět rozdílům v kulturách, je třeba si uvědomit, že kultura člověku není vrozena, ale je vytvářena působením mnoha faktorů. G. Hofstede (1999, s. 6-7) v této souvislosti mluví o softwaru lidské mysli, určitém naprogramování, které vede člověka k jistému způsobu myšlení a chování. Člověk má ovšem možnost tento software alespoň zčásti změnit nebo se od něj v konkrétních situacích odchýlit.

„Kultura... je vždy jevem kolektivním, neboť je vždy alespoň z části sdílena lidmi, kteří žijí anebo žili ve stejném společenském prostředí, v němž si ji osvojili. Je to *kolektivní programování mysli, které odlišuje příslušníky jedné skupiny nebo kategorie lidí od druhých*.“ (Hofstede, 1999, s. 6)

Kultura není nic daného, ale působením mnoha vlivů se neustále obměňuje. Některé její projevy jsou zřejmé ihned, jdou snadněji

identifikovat v jednání lidí než jiné. Na těchto projevech se můžeme učit poznat rozdíly mezi jednotlivými kulturami. Pro snadnější identifikaci je lze rozdělit na symboly, hrdiny, rituály a hodnoty. Nejsnáze rozpoznatelným znakem té které kultury jsou symboly, například gesta, používání určitých slov, oblékání, symboly státnosti.

Druhou vrstvou, počítanou spolu se symboly a rituály mezi praktické projevy kultury, jsou hrdinové. Jsou to společensky vysoce ceněné osoby, žijící či zemřelé, skutečné nebo vymyšlené, v nichž mají příslušníci dané kultury vzor. Do třetí úrovně, k již zmíněným rituálům, řadíme způsoby zdravení, loučení, svatební nebo pohřební obřady apod.

Jádrem kultury pak jsou hodnoty, jež většinou rozpoznáme až časem a případným studiem kultury.¹ Udávají směr všem povrchnějším kulturním projevům, současně jsou nejodolnější proti působení jiných vlivů a proti snahám o změnu. Jsou to tendence dávat přednost jistým věcem a skutečnostem před jinými. Stojí na počátku všeho chování a obsahují v sobě vždy pocitovou složku, pozitivní či negativní stránku.

Normy pak jsou typem hodnot, jež mají platnost pro určitou skupinu lidí. Bývají určeny tím, co je správné po etické stránce. (Hofstede, 1999, s. 8-10) Hodnoty mají vysoce formativní vliv na postoje lidí a jejich důsledkem je právě hodnotící vztah ke všem lidem, věcem, situacím, s nimiž se člověk setkává. Lidé si „svých“ hodnot, jež uznávají, nebvají často vědomi; lze na ně usuzovat až na základě zkoumání jejich jednání, myšlení, případně cítění.

V souvislosti s nastíněnou mnohovýrovností pojmu kultura hovoříme také o kultuře explicitní, kdy jednotlivé prvky kultury poměrně lehce rozpoznáme, a kultuře implicitní, obsahující právě normy a hodnoty, jež

¹ Hodnoty si jedinec osvojuje od mala. Do desátého roku věku má dítě utvořeno svůj hodnotový systém, který se později mění jen obtížně. (Hofstede, 1999, s. 9-10)

jako skryté elementy ovlivňují vše, co je viditelné. (Jandourek, 2001, s. 136-137)

Stejně jako termín kultura, ani pojem **národ** není možno jednoduše vymezit. Pro naše účely lze uvést definici národa z pohledu sociologů, kdy národ je „osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ (Průcha, 2001, s. 21). Oproti dřívějšímu pojetí, kdy byl národ chápán spíše etnicky, je dnes vnímán více politicky. Vzhledem k obtížnosti definice pojmu národ jej někteří vědci vidí pouze jako intelektuální konstrukt, jež ve skutečnosti neexistuje. (Jandourek, 2001, s. 168)

J. Průcha (2000, s. 21-22) vyjmenovává následující kritéria, podle nichž jsou národy definovány. Jsou to kritéria kultury jako jazyk, náboženství a společné dějiny, kritéria politické existence, čímž je myšlen vlastní stát či autonomie v rámci většího státního útvaru (federace). Závěrem to bývají kritéria psychologická, kam patří společné vědomí, národní identita. Tyto tři typy kritérií se většinou vzájemně kombinují a prolínají v různé intenzitě, někdy mohou některá z nich chybět úplně.

Historiografové zdůrazňují při výkladu slova národ znaky, vztahující se především k jeho vzniku a vývoji. M. Hroch (Průcha, 2001, s. 22) vymezuje následující tři podmínky, jež jsou nezbytné pro existenci národa. Jde o pospolitost rovnoprávných jedinců žijících v jednom společenství, každý nebo valná většina z nich si jsou vědomi přináležitosti k tomuto společenství, a to, že pospolitost prošla společnou historií, má „své“ dějiny a společný osud.

Příslušnost k určitému národu je potom **národnost**. Podle výkladu pojmu národ buď jako politické nebo jako etnické společenství lidí pak národnost rozeznáváme politickou (příslušnost k určitému státu, stejná státní příslušností) nebo etnickou (osoby se společným jazykem, historií, tradicí). Tento pojem bývá v českém jazyce zaměňován často s termínem etnikum. (Průcha, 2001, s. 22-23)

Národ a národnost vnímáme, jak již bylo řečeno, v úzké souvislosti s problematikou **etnických skupin** neboli etnik, tedy skupin lidí, majících společný rasový původ², sdílejících společnou kulturu a majících většinou společný jazyk. (Průcha, 2001, s. 18) Vedle pojmu etnická skupina je třeba objasnit ještě pojem, užívaný nejčastěji jako zastřešující termín právě pro všechny etnické skupiny, s výjimkou státních útvarů sídlících na svém „vlastním“ území, a to pojem **národnostní menšina**. Jsou to jak malá etnika bez svého teritoria, tak větší společenské celky, sídlící na území jiných států. (Průcha, 2001, s. 25-26)

Prvopočátky rozdílů mezi **národními kulturami** lze sledovat od počátku vytváření lidských společenství. Již před mnoha tisíci lety vznikaly první velké říše, většina z nich již zanikla a byla nahrazena novými, jiná pokračují s mnoha obměnami i nadále (například Čína). Vedle těchto velkých společenství vždy existovaly jiné izolované skupiny, které měly také svá specifická pravidla, rituály a hodnoty, svou kulturu. Stejně tak jako velké celky i tato menší společenství postupně zanikala, modifikovala se nebo některá z nich, ta skutečně izolovaná, přetrvala až do současnosti.

Dřívější společenské jednotky, v níž lidé žili pospolu, se nazývaly **státy**, přičemž ne každý člověk k některému státu náležel. Rozdělení lidí do národů je až záležitost moderní doby. Systém moderních národů, jak je známe dnes, je důsledkem koloniálního systému a celosvětově se rozšířil až v polovině 20. století. V průběhu předešlých tří století si tehdejší vyspělé státy rozdělily skoro celý zbytek světa; dnešní národní hranice jsou v některých částech světa výsledkem spíše původního rozdělení území mezi koloniálními státy než přirozené hranice mezi jednotlivými společenstvími a místními populacemi. (Hofstede, 1999, s. 10-12)

² Rasa (plemeno) je pojem lidské biologie, resp. fyzické antropologie a značí velkou skupinu lidí, vyznačující se společnými fyziologickými znaky, jež jsou geneticky přenosné a vznikly původně vlivem odlišného životního prostředí, v odlišných geografických teritoriích. (Průcha, 2001, s. 27-28)

„Z těchto důvodů nemohou být *národy* ztotožňovány se *společnostmi*.“ (Hofstede, 1999, s. 12) Ovšem ačkoliv současné národy nemají stejně velkou vnitřní homogenitu a soudržnost jako staré pospolitosti, i v jednotlivých národech působí mocné integrační síly, jejichž výsledkem je kupříkladu prosazování tendence používat jeden shodný jazyk, dodržovat jednotné zákony a pravidla, mít národní politický systém, národní trh či národní reprezentaci v různých sportovních odvětvích. (Hofstede, 1999, s. 11-12)

V souvislosti s národy a jejich kulturami má význam zmínit ještě čtyři základní dimenze, v nichž můžeme jednotlivé národní kultury identifikovat, případně od sebe vzájemně odlišit. Lidé po celém světě bez rozdílu národů a kultur mají obdobné základní problémy, způsoby jejich řešení se však liší. Právě pro pochopení rozdílů v myšlení lidí, příslušníků různých kultur, je základem porozumět těmto čtyřem rozměrům, značícím čtyři okruhy zásadních problémů, s nimiž se lidé potýkají.

Těmito okruhy otázek jsou sociální nerovnost včetně vztahu k autoritě, vztah mezi jedincem a skupinou, pojetí mužskosti a ženskosti a nakonec způsob zacházení s nejistotou, především v oblasti zvládání agrese a citů. Pokud bodově označíme u zkoumané kultury jednotlivé aspekty, které mohou být ve vztahu k jiným kulturám měřeny, můžeme na základě vzniklého pomyslného průsečíku tyto konkrétní dimenze porovnávat s ostatními kulturami. (Hofstede, 1999, s. 12-14)

Jak bude v dalším textu rozvedeno, multikulturní teorie užívají v hojné míře pojem **identita člověka**. Ch. Taylor (2001) spojuje ocenění člověka, jeho jedinečnosti, individuality a autenticity právě s uznáním jeho identity. Touha a boj za právo na uznání je podle něj silou, stojící za mnoha nacionalistickými proudy ovlivňujícími současnou politiku. Identitu chápe jako „sebeporozumění lidí, vědomí hlavních příznaků, které lidi dělají lidmi.“ (Taylor, 2001, s. 41) „... naše identita je zčásti charakterizována uznáním či neuznáním, často také *zneuznáním* ze strany druhých...”

(Taylor, 2001, s. 41) Jestliže okolí nabízí jedinci ponižující a deformovaný obraz sebe sama, může mu velmi ublížit. (Taylor, 2001, s. 40-41) Tento deformovaný obraz si člověk může vzít za svůj, nahlíží sám na sebe stejnou optikou a v souladu s tímto pokřiveným obrazem se potom chová.

Identitu jedince můžeme zkoumat v několika dimenzích, jež se vzájemně prolínají a spolupodílí na vytvoření celku. M. Potůček (2003, s. 189-192) mezi ně řadí obsahovou dimenzi, naplňující se mezi rovinami hodnot a norem, etickou dimenzi, pohybující se mezi dobrem a zlem. Mezi tendencí k pohybu nebo naopak k setrvání lze najít dynamický, resp. statický pól identity. Pro naše účely je významný též rozměr kulturně-etický, pohybující se mezi přijetím a nepřijetím odlišných kultur jako zdroje rozvoje nebo zániku.

Díky umístění identity v těchto protikladech a rovinách můžeme konkretizovat identitu toho kterého člověka. „... i identita je kulturním a historickým fenoménem, tedy i fenoménem, který může být předmětem a zdrojem sociálního učení.“ (Potůček, 2003, s. 190)

Spolu s identitou jedince, která je osobitá a jedinečná může člověk disponovat také **identitou národní**. Ta je vytvářena kolektivně, souvisí s přináležitostí k nějakému národu. Je do jisté míry osudová, daná člověku již před jeho narozením, ovlivněná historickými okolnostmi. Ztotožnění se s národem a národní povědomí je pro tuto identitu rozhodující. Od počátku života člověka se očekává, že se nějakým způsobem s národem ztotožní. Velkou roli zde hraje národní jazyk, díky němuž se jedinec stává součástí národního společenství. Stejně tak je při budování národní identity význačné citové pouto, které k národu vzniká. V případě ohrožení národa člověk pociťuje touhu jej ochránit, která může mít různé projevy a intenzitu. (Potůček, 2003, s. 190-192)

Tím, jak se člověk stává členem národa, vstřebává a bere za svou také jeho kulturu, aniž by se nad jejím základem, působením, projevy, pozitivy i negativy nějak zamýšlel. Tato národní kultura se pro něj stává

samozřejmostí. S mírou ztotožnění se s národem a jeho kulturou stoupá též intenzita pocíťování odlišností v konfrontaci s jinými kulturami a národy.

V dnešním roztržitém a současně propojeném světě nabývá ztotožnění jedince s národem na síle. Národní identita je jedním z mála stabilních míst, které mu pomáhají orientovat se v současné společnosti a poskytnout pevný bod, k němuž se lze přimknout v nejasných či kritických situacích.

K. A. Appiah (Taylor, 2001, s. 163-178) rozlišuje rovněž dvě dimenze identity – identitu individuální a identitu kolektivní. Mezi kolektivní sociální identity řadí (ve shodě s Taylorem) pohlaví, náboženství, etnikum, rod, ale i příslušnost mezi postižené lidi apod. Identita individuální je pak vysvětlována jako průsečík kolektivních identit a jejich propojení s identitou osobní, jež spočívá v souhrnu některých významných morálních vlastností konkrétního člověka. Jako sociální kategorie, resp. druhy osob jsou pak chápány pouze identity kolektivní. (Taylor, 2001, s. 164-166) K. A. Appiah (Taylor, 2001, s. 166-176) dále spojuje uznání identity s termínem **autenticita**, jímž se rozumí právě osobitost, jedinečnost, výjimečnost, v podstatě jádro identity člověka.

Zde se nabízí otázka, o uznání jaké identity člověk tedy usiluje. Předpokládá se, že o uznání své osobní identity. Především v dnešním světě a v současné západní společnosti touží po uznání sám sebe, své individuality. Člověk chce, aby jej ostatní brali takového, jaký je, a současně rovnocenného všem ostatním. Pak ale dochází k jistému rozporu.

Jedinec pocíťuje svou identitu jako záležitost čistě osobní, ale v diskurzu multikulturalismu je vnímána jako věc kolektivní. Člověk je zařazen do jedné nebo více sociálních kategorií, identita jedince je charakterizována až skrze přináležitost k nějaké kultuře, k národu, k praktikovanému náboženství, k pohlaví, k rase, až poté jsou mu přiznány některé další vlastnosti.

Z výše uvedeného vyplývá mnohvrstevnost identity člověka, především to, že ji nelze zúžit pouze na přináležitost k určité kultuře nebo národu. Je možné ji spoluvytvářet učením a působením okolního prostředí a společnosti, v níž člověk žije.

1.2 Teorie multikulturalismu – vznik a strategie

Multikulturalismus je spolu s nacionalismem řazen mezi fenomény tzv. politiky identity. (Barša, 1999, s. 7) Je to politická teorie, resp. její část, snažící se odpovědět na některé moderní otázky doby, jakými jsou následující úvahy. Má se brát při řešení společenských a politických problémů v potaz diferenciaci obyvatel dané společnosti nebo je třeba spíše odhlížet od etnických, národnostních, náboženských a jiných odchylek a přistupovat ke všem stejně. Jak dalece je významná kolektivní příslušnost jedinců v dnešním individualizovaném světě. Je nutné znát při politickém rozhodování a následných krocích náboženskou, rasovou nebo sexuální orientaci člověka anebo je nejdůležitější považovat příslušnost mezi jisté sociální kategorie za soukromou záležitost jedince a při řešeních problémů od nich naopak odhlížet.

Multikulturalismus se začal ve větší míře rozvíjet především v 60. a na počátku 70. let **ve Spojených státech, Kanadě a Austrálii** v souvislosti s tím, jak sílil vliv národnostních a sexuálních menšin, feministek a dalších „menšinových“ skupin obyvatel a jejich boj za občanská práva. **V Evropě** se ve stejné době začíná používat tohoto termínu při otázkách kulturní asimilace a integrace neevropských přistěhovalců (například ve Francii, Německu, Velké Británii). Po 2. světové válce přichází do západní Evropy mnoho imigrantů a nacházejí zde uplatnění jako levné pracovní síly. Současně s jejich masovým příchodem vyvstávají otázky, jak začlenit nové

obyvatele do struktury industriální společnosti, když jejich původní společenství fungovalo jako společnost agrární.

Od této doby sílí jak v Evropě, tak v Severní Americe vliv různých národnostních hnutí toužících po uznání vlastní identity. Mezi ně můžeme počítat jak odpor některých zemí třetího světa proti západní společnosti jako celku, tak především události první poloviny 90. let, jež souvisely s rozpadem postkomunistických federací, jakými byly Sovětský svaz, Jugoslávie a Československo, a jež někde přerostly v dlouhotrvající ozbrojené konflikty. (Barša, 1999, s. 7-8)

Současně je třeba zmínit, že v Severní Americe je pod hlavičkou „multikulturalismu“ zařazeno daleko širší spektrum aktivistů – od nacionalistických hnutí, přes hnutí sexuálních menšin až po hnutí feministická. Rovněž je toto téma mnohem více diskutováno, společnost je k němu otevřenější a současně jednotlivá hnutí a proudy jsou také mnohem radikálnější. (Barša, 1999, s. 13-14)

P. Barša (1999, s. 8-9) cituje některé autory (M. Martiniello), jež vidí přímou úměru mezi zvýšeným zájmem o aspekt kulturně-skupinové diferenciaci a sociálně ekonomickým roztříštěním západní společnosti. „...čím více se zvětšuje rozestup mezi proklamovaným rovnostářským ideálem a faktickými nerovnostmi, tím více lidé hledají útočiště v exkluzivních identitách a kulturách, o jejichž uznání se snaží.“ A naopak – v případě, že je tento rozestup malý, stačí lidem demonstrace sounáležitosti s menšinovou kulturou spíše v rovině symbolické nebo soukromé. „Z tohoto hlediska se *zápasy o uznání* zvláštních identit jeví jako náhrada *zápasů o přerozdělení*.“ (Barša, 1999, s. 9)

Se zápasem o přístup ke zdrojům a privilegiím souvisí také přechod od industriální k postindustriální společnosti. Dřívější třídní boj je v dnešním globalizovaném světě, propojeném informačními sítěmi nahrazen bojem mezi „vyvolenými“, jež patří do systému sociální reprodukce a sociálně vyloučenými, přičemž u vyloučených nedochází k sociální exkluzi

jako v minulosti na základě třídní příslušnosti, ale často díky příslušnosti k jinému etniku, rase nebo náboženství. (Barša, 1999, s. 9)

V **přístupu k imigrantům** mezi evropskými zeměmi a mezi tzv. přistěhovaleckými zeměmi jakými jsou Spojené státy americké, Kanada a Austrálie existují podstatné rozdíly. Je to zapříčiněno rozdílným utvářením těchto zemí, rozdílnou historií, tradicí a také jiným pojetím státu a národa.

Zatímco v Evropě na sebe Evropané pohlíží jako na starousedlíky, jež na daném území žijí po staletí a na každého nově příchozího hledí jako na cizince, přistěhovalecké země bývají k imigrantům vstřícnější a otevřenější již ze své podstaty. (To však platilo především pro přistěhovalce bílé pleti, nikoliv pro barevné.) V těchto zemích se právě migrační proudy lidí staly tím, co tyto společnosti sebe-definovalo, v jejich kolektivním vědomí je přistěhovalectví zakotveno jako něco naprosto běžného. Další podstatnou skutečností je to, že v minulých stoletích to byli právě Evropané, kdo migrovali do nových prostor. Sami na novodobý příliv přistěhovačů z neevropských zemí nebyli připraveni. (Barša, 2005, s. 13-14)

V evropských zemích převládal **model** evropského národa a státu (s rozdílnou tradicí v západní Evropě a v Evropě střední, východní a jihovýchodní), jež byl postaven na myšlence shody politických a kulturních hranic a zamýšlel dosáhnout a udržovat celistvost společnosti - „rozpuštění skupinových rozdílů v jednom národním kolektivu“. (Barša, 1999, s. 8)

Jak již bylo uvedeno, v poválečné době nastala opět větší migrace lidí v evropském prostoru, a to především do zemí západní Evropy. Moderní západoevropské státy byly nuceny čelit dalším problémům, tentokrát způsobených narůstajícím množstvím lidí přicházejících z odlišného sociokulturního prostředí. Každý z nich se musel s tímto přílivem cizinců vypořádat po svém. Modely, které jsou v dalším textu překládány, je nutné brát jako ideální modely integrace diferencovaných skupin obyvatel, jež jsou však sestaveny na základě analýzy a abstrahování reálně fungujících pravidel a postupů uplatněných v některých ze zemí západní Evropy.

Rozdíly v aplikovaných postupech začleňování cizinců do většinové společnosti jsou opět dány odlišnou historickou zkušeností, politickou kulturou a jinými společenskými hodnotami a sebepojetím národa; promítají se především ve sféře vzdělávání a kultury. (Uherek, 2005, s. 266)

Prvním z těchto modelů je tzv. *přechodná diferencovaná inkorporace*, deterministický model, kde stěžejním bodem je identita. Tento model je odvozen z praxe, jakou uplatňuje vůči (hlavně) tureckým menšinám Německo. Cizinci, přicházející do Německa často jako námezdní síly (Gastarbeiter), zůstávají pořád cizinci, i když jsou tam usazeni natrvalo. Ačkoliv k naturalizaci imigrantů dojít může, v zásadě není brána v potaz.

Ve vládních dokumentech je pro tento postup užíván termín přechodná integrace. Imigranti jsou právně i politicky vyčleněni jako zvláštní skupina obyvatel s nižším statusem a okleštěnými právy, v porovnání s většinou. Naopak přistěhovalci německého původu, kteří přichází do země, dostávají německé občanství automaticky, ihned a natrvalo. Příslušnost zde není otázkou volby člověka, ale je dána jeho kulturou a krví, a občanství tak úzce souvisí s etnickou příslušností. Proto se většinou snahy státu o podporu svébytnosti kultury cizinců, pracujících v Německu, nesetkávají s pochopením veřejnosti a je v nich shledáván spíše úmysl potvrdit jejich odlišnost a vyčlenit je ze společnosti. (Barša, 2005, s. 216-217)

Druhou, opačnou politiku vztahu společnosti k rozmanitosti kultur vyjadřuje model nazvaný *asimilace*. Jde o subjektivistické pojetí, v němž hlavním pilířem je idea. Příkladem je Francie, která je v postatě otevřená naturalizaci přistěhovalců, pokud přijmou za své principy francouzské republiky. (Barša, 2005, s. 218-219) Pro integraci menšin do společnosti je dle jakobínské tradice třeba „úplné rozpuštění skupinových zvláštností do jednoho homogenního tělesa svobodných, rovných občanů...“ (Barša, 2005, s. 10) Všechny jejich zvláštnosti a odchylky od většiny spojené s jejich původní kulturou mohou být proječovány, resp. praktikovány v soukromém životě (v depolitizované sféře života). (Barša, 2005 s. 10)

Tento asimilacionismus se stal úspěšnou strategií především pro přistěhovalce z katolických a románských zemí, kteří do Francie přicházeli již od 20. let 19. století a jejichž kultura a tradice nebyla od francouzské tolik rozdílná. S narůstajícím přílivem imigrantů z neevropských zemí, především Muslimů, bylo postupně shledáváno, že tento koncept má svá slabá místa - pouze menšina z nových obyvatel je schopna nebo ochotna přijmout za své francouzské hodnoty, normy, kulturu a řeč, a dosáhnout tak stejných práv jako většina. Současně i rodilí Francouzi nebyli příliš ochotni dostát deklarovanému. (Barša, 2005, s. 219-222)

Třetím typem je *hierarchický kulturní pluralismus*, který lze považovat za britský tradiční model. (Barša, 2005, s. 218) Dle tohoto konceptu je rovněž třeba přijetí a osvojení některých zásad platných v kultuře většinové společnosti, ale současně jsou zohledňovány různé menšinové zájmy a potřeby. Nejenom ve školách a v celém vzdělávacím systému, ale i v dalších veřejných a kulturních institucích je brán ohled na etnické a náboženské rozdíly a na partikulární zájmy menšinových politických uskupení. S menšinami je počítáno také v plánování a realizaci politických koncepcí, které se týkají politické, kulturní a sociální integrace skupin obyvatel. (Barša, 2005, s. 10-11)

Vedle uznání kulturních odlišností však staví také na legitimizaci určitých nerovností mezi jednotlivými skupinami obyvatel. Tím, že jsou zachovány identity těchto skupin, je současně uznána a podporována nerovnost mezi lidmi. Tento politický přístup uplatňovala Velká Británie již ve vztahu ke svým koloniím, kterým sice byl ponechán velký prostor pro autonomní správu a rozvoj, nicméně britská vláda a kultura byly těmto společností a jejich kulturám vždy nadřazeny. (Barša, 2005, s. 220-231)

Podle P. Baršy (2005, s. 222-223) se dnes pouze tento model jeví jako možné východisko pro řešení současné společnosti – obdobně jako liberální model francouzský spojuje britský přístup skupinovou diferenciaci

s přiznáním nerovnosti lidí, ale na rozdíl od něj s touto nerovností souhlasí. Liberální multikulturalismus pak tuto myšlenku spojení rozdílnosti a nerovnosti sice odmítá, ale uznává to, co oba přístupy rozdělovalo – „konzervativní respekt k odlišnosti a liberální důraz na rovnost.“ (Barša, 2005, s. 223)

M. Paleček (2001, s. 41-44) vnímá multikulturní společnost jako nový typ kultury, vzniklý na idejích euroamerické civilizace. Ačkoliv jsou myšlenky západní společnosti redukovány, stále jsou obsaženy v hloubě ideje multikulturalismu. „*Multikulturalita pak neznamena nic jiného než zcela jiný typ kultury, který však bude nejvíce podoben kultuře euroamerické.*“ (Paleček, 2001, s. 44)

Jako příklad liberální strategie možného přístupu k odlišným skupinám obyvatel zmíním ještě *multikulturní (menšinový) model* realizovaný od počátku 80. let v Nizozemí. (Uherek, 2005, s. 269) Tento model je spolu se švédským integračním konceptem zařazen rovněž pod hlavičku kulturního pluralismu. (Barša, 2005, s. 222) Holandsko zavedlo k imigrantům velmi vstřícnou politiku, mnoho z jeho současných obyvatel odtud nepochází a stalo se holandskými občany až později. Souvisí to s celkovou politickou kulturou této země, kdy vedle sebe koexistují čtyři relativně stabilní politická uskupení (katolíci, protestanti, socialisté a liberálové), jež mají své společenské instituce, odbory, školy, sdružení a spolky apod. Stát těmto uskupením poskytuje zázemí a zastřešuje je.

Ve strategii přístupu k imigrantům pak státní správa volí obdobný postoj – pouze zastřešuje jejich jednotlivé do jisté míry autonomní skupiny a komunity. Jedním z důsledků tohoto postupu je možnost cizinců aktivně zasahovat do sféry vzdělávání, vč. organizace školní výuky, anebo získávat obdobné státní dotace na rozvoj vlastních kulturních aktivit jako „většinová“ populace. (Uherek, 2005, s. 269-270)

V 80. letech se do tohoto typu modelu multikulturní společnosti vkládaly velké naděje, jež se ovšem s přibývajícími lety příliš nenaplnily.

Dnes je tento model přehodnocován, což současně může napomoci k rozvoji propracovanější (a účinnější) politiky přístupu k cizincům.

Mezi nesporné klady holandského modelu patří nižší nároky kladené na imigranty v oblasti jazykové a kulturní přípravy, a také vstřícný postoj k těmto cizincům. Zápornou stránkou je pak to, že tito lidé často žijí v uzavřených komunitách, jsou vyloučeni z „většinové“ společnosti, mnohokrát si uchovávají prvky sociálního soužití, jež znají ze zdrojové země (země, ze které pocházejí). (Uherek, 2005, s. 269-272)

Tato sociální exkluze, jež může být jak nucená, tak i dobrovolná, se dále reprodukuje a vyhrocuje. Ačkoliv mladá generace by třeba ráda z tohoto uzavřeného světa vystoupila a žila jiný život, rodina a nejbližší okolí jim to nedovolí. U těchto skupin obyvatel pak může docházet ke ztrátě iluzí, demotivaci a frustraci, jež mohou vést až k agresivitě a násilnému chování.

Ačkoliv imigranti mají rovný přístup ke zdrojům, neznamená to automaticky, že ve skutečném životě jich rovnoprávně využívají. (Uherek, 2005, s. 207-271) Žádnými mechanismy nejsou nuceni navázat bližší a hlubší vztahy se svým širším okolím, není po nich vyžadováno, aby se začlenili mezi většinu a přijali za své hodnoty hostitelské země. A dále právě díky sociálnímu vyloučení nemají příslušníci těchto komunit přístup ke vzdělání, jaké by potřebovali, nemohou najít prestižnější zaměstnání, nedisponují takovým sociálním kapitálem, který by jim pomohl dosáhnout vyššího vzdělání a umožnil získat lukrativnější práci. Tito jedinci se tak pohybují v začarovaném kruhu a propast mezi nimi a většinovou společností se tak neustále prohlubuje.

V reakci na tyto problémy vláda Nizozemí před pár roky zavedla povinnou přípravu pro imigranty i pro azylanty³, spočívající v intenzivních jazykových kursech a kursech přibližujících holandskou kulturu, fungování

³ Azylantem se rozumí přistěhovalec, který opustil svou zemi z důvodů politických, ekonomických i jiných a kterému bylo v hostitelské zemi přiznáno právo azylanta. (Jandourek, 2001, s. 36)

státních institucí a další aspekty potřebné pro zdárnou integraci do nizozemské společnosti. Povinností všech nově příchozích je absolvovat tento kurs hned po svém příjezdu do země. (Uherek, 2005, s. 271)

Pohyby většího množství lidí existovaly ve světě vždy, ať již byly důvody lidí pro opuštění jejich původního prostoru jakékoliv. V evropských zemích převládal model evropského národa a státu (s rozdílnou tradicí v západní Evropě a v Evropě střední, východní a jihovýchodní), jež byl postaven na myšlence shody politických a kulturních hranic a zamýšlel dosáhnout a udržovat celistvost společnosti („rozpuštění skupinových rozdílů v jednom národním kolektivu“). (Barša, 1999, s. 8)

Ve všech těchto modelech je akcentována ve větší či menší míře **integrace cizinců** – jejich začlenění do majoritní společnosti, do jejích struktur a vazeb tak, aby se tito nové členové stali její jistou součástí.

Integrační strategie se vztahují většinou na cizince, kteří pobývají na území daného státu legálně a dlouhodobě, resp. mají v úmyslu svůj zdejší pobyt zlegalizovat. Politika integrace zahrnuje jak strategie začlenění do právního systému cílové země, tak integraci na pracovní trh i do všech potřebných společenských vztahů a místních společenství. (Uherek, 2005, s. 265-269)

Barša (1999, s. 231-236) rozeznává tři úrovně integrace, a to integraci kulturní (kam jako jeden z radikálních konceptů spadá též multikulturalismus), integraci sociálně – ekonomickou (integrování členové všech skupin mají možnost dosáhnout stejné úrovně hospodářského úspěchu) a nakonec třetí rovinou je integrace občansko – politická. Tato úroveň se částečně překrývá s rovinou sociálně – ekonomickou a realizuje se pomocí tzv. akomodačních praktik, jakými jsou zajištění politické participace menšin, získávání reprezentantů ve stranách a hnutích, zastoupení členů menšin ve složkách zákonodárné moci apod.

Na tomto místě bych ráda uvedla ještě podstatnou poznámku k **pojmu kultura**, resp. multikulturalismus. Jak jsem již zmínila, idea

multikulturalismu je poměrně nová, jeho myšlenky a koncepty jsou rozvíjeny v závislosti na narůstajícím propojování světa a pohybem velkého množství lidí ze země do země.

Obdobně koncept kultury tu nebyl odjakživa - jeho počátky sahají teprve do doby modernity. Je to tedy poměrně nová kategorie, jež slouží jako nástroj analýzy a popisu nějaké skutečnosti. Příslušníci té které kultury do doby, než jejich společenství začali zkoumat vědci, nevěděli, že mají nějakou zvláštní, jedinečnou „kulturu“. (Jakoubek, 2005, s. 216-217) Svě zvyky, svou tradicí odrážející se v každodenním životě brali jako přirozenou záležitost, již neměli, a často stále nemají, potřebu nějak popisovat a analyzovat.

Multikulturní náhled však z idey dělení společnosti na jednotlivé specifické kultury vychází. „Předpokládat, že lidstvo se přirozeně a organicky dělí na společnosti, které se vyznačují odlišnými kulturami, je tedy vcelku nový a vlastně etnocentrický (lépe a přesněji euro/amero/centrický) pohled na věc.“ (Jakoubek, 2005, s. 216) Proto při diskusi o koncepcích multikulturalismu nesmíme pouštět ze zřetele, že multikulturalismus je pouze jeden z úhlů pohledu na možná soužití různých lidí ve stejném sociálním prostoru, a to úhel pohledu vlastní moderní západní společnosti.

Podle Jakoubka (2005, s. 217) dochází k uznání kulturní difference až po jejím vnucení. Multikulturalismus je pak výrazem pouze toho spektra kultur, které samy sebe jako kulturu chápou a na ostatní skupiny lidské společnosti nahlíží obdobně. To následně vede k dohadům, zda multikulturalismus nemá na jiné než kulturní rozdíly spíše negativní vliv. Resp. jiné než kulturní rozdíly ignoruje z toho důvodu, že na vše pohlíží skrze prizma kultury, jež si vykonstruovala západní společnost, a jež je jejím základem. (Jakoubek, 2005, s. 216-221) Na ostatní rozdíly není brán zřetel, ačkoliv právě ony mohou být rozhodující pro pochopení cizích komunit a společenství.

Na závěr této kapitoly se vrátím ještě k otázce, zda je možné rozvíjet myšlenky multikulturalismu v liberálně demokratické společnosti, jež stojí na základech individuální svobody, uznání každému podle jeho práce, úsilí a přínosu. Vedle svobody jsou to ale také rovnost a solidarita, která je proklamována politickými stranami, a to napříč politickým spektrem, tradičně rozděleným na levici a pravici. (Toto rozdělení se dnes již jeví obecně jako zastaralé.)

Právě důsledné uplatnění ideálů liberálně demokratické společnosti by mělo vést k uznání rozdílů a různorodosti sociálních skupin a současně k podpoře těch, kteří se ocitají na okraji společnosti nebo jsou z ní různými mechanismy vylučováni. Pokud je důsledkem této exkluze jejich kulturní, náboženská či jiná odlišnost, pak je třeba ji ve strategiích sociální inkluze zohlednit. Multikulturalismus tak vychází z myšlenek ideálu rovnosti všech občanů, spojených se snahou zabránit exkluzi skupin a zajistit jejich integraci do společnosti. (Barša, 2005, s. 17-19)

2 Menšiny ve společnosti

2.1 Migrace a adaptace lidí

Nejčastějším případem střetávání rozdílných kultur je příchod jedince (imigranta) do cizí země. Proces migrace je proces podmíněný mnoha okolnostmi a faktory. Navozuje otázky po příčinách migrace, chování lidí v cílových zemích, důsledcích migrace a dalších. (Drbohlav, Uherek, 2007)

Migrací nebo též prostorovou mobilitou označujeme veškerý pohyb osob nebo skupin obyvatel v geografickém i sociálním prostoru, jež je spojen s přechodnou nebo trvalou změnou místa pobytu. Může se jednat i o tak velkou změnu prostředí, kdy díky vzdálenosti jsou původní fyzické kontakty již nemožné a vazby jsou zpřetrhány. (Jandourek, 2001, s. 159)

Emigrace je potom „dlouhodobější dobrovolné i nedobrovolné opuštění domovského území z ekonomických nebo politických důvodů. Z hlediska země, do které emigranti přicházejí, jde o imigraci.“ (Jandourek, 2001, s. 72) Pokud přesun lidí je skutečně rozsáhlý, pro cílovou zemi může znamenat velké změny ve struktuře původních obyvatel. Vedle snahy regulovat přílivy přistěhovalců do vlastní země bují imigrace nelegální, jejíž důsledky mohou vést k napětí a mnoha konfliktům ve společnosti. (Jandourek, 2001, s. 72)

Sociální vědy jako sociologie, antropologie či ekonomie se migrací lidí zabývaly již dříve, ale až v průběhu 20. století se postupně ustanovuje specifická, relativně samostatná oblast sociologie - sociologie migrace. (Drbohlav, Uherek, 2007) Na základě různých výzkumů a zobecněných zkušeností se sociální vědci snažili dopátrat zákonitostí přesunů lidí, důvodů a důsledků jejich rozhodnutí.

Migrační teorie jsou spíše určitými koncepty, dílčími názory a myšlenkami, jak zobecnit principy pohybu lidí ve společnosti. Nemají svou obecnou platnost a nejsou mezi sebou nijak logicky propojeny. Proces

migrace začíná být postupně chápán nejenom jako pouhé přemísťování lidí z jednoho místa na jiné, ale jako „proces vyvazování se ze sociálních vazeb ve zdrojovém prostoru a navazování nových sociálních vazeb v zemi cílové.“ (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 4)⁴

W. Petersen (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 5-6) uvádí prvotní rozdělení společností, které je třeba brát do úvahy při pokusech o sestavení typologie migrace – vždy je třeba rozlišit, zda se jedná o společnost z podstaty usedlou nebo nomádkou. Zásadní rozdíl mezi nimi je ten, že v nomádkých společnostech je pohyb z místa na místo základním prvkem nutným pro jejich fungování. Jejich členové nepotřebují žádné vnější impulsy pro to, aby migrovali. Bývají to například tzv. primitivní společenství, jež se přesouvají většinou z důvodu vyčerpání místních zdrojů nutných pro život.

Prvním rozdělením migrace je dělení na migraci nucenou a dobrovolnou; tato dichotomie je v zásadě společná všem pokusům o klasifikaci tohoto fenoménu. Migrace násilná může být dále dělená na migraci zapříčiněnou mezilidskými vztahy anebo způsobenou nějakou přírodní katastrofou. Dobrovolnou migraci podle typologie A. Demutha (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 5) můžeme detailněji rozčlenit na migraci pracovní, řetězovou (za účelem spojení rodiny), dočasnou neemigrační (důvodem je studium, výzkum, stáž) a inovační (účelem je zlepšení životních podmínek, finanční situace apod.).

Teoretických konceptů snažících se postihnout fungování migrace bylo v průběhu 20. století sestaveno více, některé z nich již ztratily svou platnost, proto zmíním jen ty nejvýznačnější, vzájemně se doplňující. Prvním z těchto modelů je tzv. *push-pull model*, který specifikuje síly, ovlivňující rozhodnutí jedince k emigraci. K migraci dochází v případě, že síla faktorů, vytlačujících dotyčného z původního prostoru a přitahujících jej do prostoru cílového, převáží nad tlakem faktorů, nutících jej k setrvání na původním

⁴ Za zakladatele sofistikovaného přístupu k výzkumu migrace je považován E. G. Ravenstein, mezi další sociology, kteří přispěli k rozvoji migračních konceptů, patří M. Weber a G. Simmel. (Drbohlav, Uherek, 2007)

místě. Intenzita těchto okolností je rozdílná, závislá na mnoha individuálních okolnostech. Stejně tak je interindividuálně rozdílná reakce jedinců, vyskytujících se za obdobných okolností ve shodném zdrojovém prostoru.

Na push-pull model navazuje *teorie migračních sítí*, jež se snaží zohlednit individualitu migranta, jeho aktivní přístup a význam jeho sociálních vztahů, jež mají pro migraci a postmigrační chování. Migrační sítě jsou celé systémy vazeb, vytvářené v cílovém prostoru a usnadňující adaptaci imigranta v nových podmínkách. Tyto systémy umožňují snížit jinak poměrně velké sociální, finanční a emocionální náklady a investice nutné pro migraci. Jsou rovněž v podstatě celými integračními strategiemi jedinců i větších skupin, a to jak v oblasti ekonomických aktivit, ale i ve všech dalších činnostech a vazbách. (Drbohlav, Uherek, 2007, s.7)

Podle *teorie migračních systémů*, jež bere v úvahu konkrétní historické okolnosti, kdy vznikala migrační spojení mezi zeměmi, jsou cílové země „se zdrojovými propojeny nejen prostřednictvím lidí, ale též historickými, kulturními, (post)koloniálními a technologickými vazbami.“ (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 8-9) Následné změny, které s sebou migrace přináší, jsou podmíněny konkrétními politickými, demografickými a sociálními podmínkami a promítají se v obou prostorech, zdrojovém i cílovém. Podle novějších modifikací této teorie (*koncept transnacionalizace*) se následně mezi zdrojovou a cílovou zemí budují pevné příhraniční vztahy, které mohou obohatit, resp. pozměnit obě strany. (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 8-9)

Ekonomicky založeným konceptem je *teorie dvojího trhu*, která hovoří o dvou typech pracovních sektorů – o prvním sektoru, kde jsou lukrativní a zajímavá místa určená místním lidem, a o sektoru druhém, který je nebezpečný, špatně placený, bezperspektivní. Tato místa jsou volná pro pracovní migranty. K migraci pak podle této teorie dochází díky neustálé poptávce po pracovních silách na různých místech světa. Tato poptávka uvádí lidi do pohybu. (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 8-9)

Jako poslední uvedu Wallersteinovu *teorii světového systému*, jež ve své stěžejní myšlence jednoho ekonomického systému spojuje fenomén migrace a ekonomické globalizace a do jisté míry problematizuje teorii dvojího trhu. (Drbohlav, Uherek, 2007, s. 8-9) Hlavními pojmy jsou jádro a periferie, přičemž jádro využívá bohatství periferie a tím uvádí do obousměrného pohybu proudy lidí. Do periferie proudí experti a nejrůznější odborníci, do centra naopak málo kvalifikovaná pracovní síla. Manažeři v rozvíjejících se centrech pak poptávají právě tuto levnou sílu, často migranty.

Z výše uvedeného vyplývá provázanost problému migrace s mnoha dalšími skutečnostmi. Jednou z nich je rostoucí globalizace světa, která činí dříve vzdálená místa dostupná jak virtuálně (spojením pomocí informací a informačními systémy) tak také fyzicky. Migrace tak úzce souvisí s trhem, především pracovním, jež se stává trhem mezinárodním. Za pracovním účelem migrují nejenom nekvalifikovaní lidé, lidé bez vzdělání a ze zemí s horší ekonomickou situací, ale také vysoce kvalifikovaní odborníci, kteří pracují v expandujících oborech, jakými jsou bankovníctví, finanční poradenství, oblasti informačních technologií a další.

Migranti obecně se usazují v místech se zvýšenou možností najít si práci a zaměstnání, s možností získat lepší živobytí. Proto jsou centralizovány hlavně v blízkosti měst, a to především těch, v nichž se nachází větší a prosperující průmyslové závody. Jak uvádí Z. Uherek (2003, s. 199), migranti z ciziny jsou dnes nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím růst center a současně také nahrazují chybějící migranty vnitřní.

Pro ilustraci zde uvedu přibližnou situaci v oblasti migrace, resp. imigrantů v současné **České republice**. Zatímco dříve byla Česká republika především zemí zdrojovou, odkud odcházeli lidé za lepším živobytím, od začátku 90. let 20. století se stává zemí tranzitní a cílovou. V době totalitního režimu byla migrace státem regulována a děla se hlavně v rámci státu (to se týkalo většiny zemí socialistického bloku, jež byly uzavřeny

před západním světem ostře střeženými hranicemi). Docházelo k postupné urbanizaci, lidé se stěhovali z venkova do měst a i tyto pohyby byly sledovány a částečně regulovány shora. (Uherek, 2003, s. 193-194)

V 90. letech se po otevření hranic rozrostla spontánní migrace mezinárodní, kdy migrující lidé hledali především místa s vyšší životní úrovní. Stejně tak i dnes na naše území proudí hlavně migrace ekonomická, kdy migranti přicházejí hlavně za účelem práce, podnikání, možnosti výdělků (pokud to není migrace tranzitní - přestupná). (Uherek, 2003, s. 193-196) Nejčastějšími cizinci, kteří byli v České republice nahlášeni v roce 2001 byli hlavně občané z Ukrajiny a ze Slovenska a dále z Vietnamu, Polska a Ruska. Menší skupiny tvořili Němci, Bělorusové, Jugoslávci, Číňané a Američané. (Uherek, 2003, s. 195)

Podle posledních údajů z poloviny roku 2009 (Příloha A) jsou nejčetnějšími skupinami cizinců žijících na našem území dlouhodobě nebo trvale opět Ukrajinci, Slováci a Vietnamci, dále Rusové, Poláci a ostatní národnosti, mezi které patří například Němci, Moldavané, Mongolové, Bulhaři, Američané nebo Číňané. (Český statistický úřad, 2009)

Vedle těchto legálně přihlášených cizinců vždy existoval a existuje i nadále jistý počet lidí žijících zde nelegálně; jejich přesný počet není znám. (Jistý obrázek o počtu cizinců, pohybujících se na území České republiky nelegálně, si je možno udělat na základě statistik cizinecké policie - příloha B.)

J. Rex vedle ekonomické migrace, častého způsobu pohybu lidí v současném globálním světě, pocituje v poválečné Evropě nárůst jiného druhu migrace, který nazývá transnacionálním migračním společenstvím, (Barša, 1999, s. 214-218) Pro tento typ migrantů není stěhování pouze prostředkem k dosažení určitého cíle, ale naopak je hlavním rysem jejich života. Nemají za sebou žádnou traumatizující zkušenost, jež by je donutila k odchodu z vlasti, stejně tak nesní o žádném návratu zpět. Věčné putování je pro ně alternativou k „projektu zakořenění“. (Barša, 1999, s. 215)

Tito věční cestovatelé vykazují několik společných rysů, které do jisté míry u jednotlivých národnostních skupin variují⁵ – zdrojem jejich soudržnosti je silná společná identita, jedinci jsou součástí celosvětové sítě, díky níž se mohou pohybovat z místa na místo. Určitá volnost této sítě umožňuje rodinám a menším společenstvím podnikat v libovolném oboru. S původní vlastí jsou migranti propojeni celoživotním poutem – podporují své příbuzné, žijící ve zdrojovém prostoru, investují nebo finančně posilují různá hnutí a křídla politické scény.

Typem současného migranta je podle J. Rexe uprchlík, jehož důvod útěku může být různý a jehož životním projektem, který chce naplnit, může být jak návrat (se silným nacionálním podtextem), tak projekt usazení se nebo asimilace. (Barša, 1999, s. 214-215)

Většina imigrantů, jak již bylo zmíněno, žije v nové zemi ve městech nebo jejich nejbližším okolí, v příměstských částech. Složení městské populace a vůbec celý život města jako sociálního prostoru je v podstatě na migraci závislý. Stejně tak adaptace imigrantů v nové společnosti může být v mnohonárodnostním městě méně náročná než v tradičnějších společenstvích žijících na venkově nebo na maloměstě.⁶

„Cizinecké komunity působí na sociální klima zejména městské společnosti, mají vliv na sociabilitu v městském prostoru, spoluvytvářejí sociální diverzitu města, která je podle názorů některých teoretiků přímo měřítkem městskosti daného sídla [např. Wirth 1938].” (Uherek, 2003, s. 195)

Po příchodu jedince do cizí země nastává u dotyčného šok ze setkání s rozdílným kulturním a sociálním prostředím. Takový člověk se setkává

5 J. Rex mezi tato společenství zahrnuje kupříkladu sikhy z Pándžábu, Pákistánce, Bangladéšany nebo Kašmířany. (Barša, 1999, s. 214-218)

⁶ V roce 2001 dle sčítání lidu bylo podle dat Českého statistického úřadu vyčísleno, že ve velkých městech žije v ČR 39% cizinců, ve městech nad 10 000 obyvatel celkem 71% cizinců. (Uherek, 2003, s. 195-196)

nejenom s často komplikovanými právními a legislativními opatřeními, pravidly a nařízeními, která jsou pro něj neznámá, ale s celou řadou dalších problémů. Jedním z nich je bariéra kulturní a s ní úzce propojený problém s cizojazyčnou komunikací. Není pravidlem, že cizinec stěhující se za hranice, ovládá jazyk cizí země, kam přichází. Dalším faktem může být ne příliš vřelé přijetí místními obyvateli, kteří na něj mohou nahlížet v lepším případě s lhostejností, v horším s nevraživostí až s nepřátelstvím.

První fází procesu zvaného **akulturace** neboli kulturní asimilace je euforie, povznesená nálada pramenící z možnosti vycestovat, opustit často kruté nebo bezvýhodné životní podmínky, radostné očekávání nadcházejících časů. Po této prvotní etapě tzv. akulturační křivky následuje kulturní šok. Dostaví se ve větší či menší míře u všech, a to i u lidí, kteří odchází do cizí země pouze na dočasnou dobu například pracovně či studijně.

Takový člověk je vystaven mnoha novým okolnostem, jimž se musí přizpůsobit, hodně věcem se musí znovu naučit. S některými z nových podnětů se nikdy nesetkal. Postavení takového člověka je možné připodobnit k malému dítěti, pro něž je také vše nové a vše si musí osvojit. U jedince se tak mohou logicky dostavit pocity bezmoci, beznaděje, podráždění a rozhořčení. (Hofstede, 1999, s. 160-163)

Posléze se člověk pomalu sžívá s novým prostředím, osvojuje si jazyk, je schopen komunikovat se svým okolím, není pro něj problém orientovat se v nejbližším sociálním okolí a vůbec sociálně fungovat. Tato fáze se nazývá fází akulturace. V poslední etapě u jedince dochází ke stálému stavu mysli; jeho emoce jsou více méně ustáleny. Může zažívat lepší pocity než v původním domově, je rád, že odešel a tuto změnu vnímá vcelku kladně. Nebo jsou jeho pocity neutrální a nový život hodnotí stejně dobře jako starý. V posledním případě může být rozčarován, na život „doma“ vzpomíná z té lepší stránky a vidí jej pozitivněji než svůj současný.

Proces asimilace probíhá různě dlouho, může být doprovázen nejenom psychickými potížemi, ale často se promítá i do fyzického stavu jedince. V případech, kdy se akulturací proces nezdařil, může člověk trpět psychickými poruchami, traumaty, psychosomatickými nemocemi a někdy může spáchat také sebevraždu. Podle empirických výzkumů lidí, migrujících za prací v průběhu delšího časového období do různých zemí, se kulturní šok stále opakuje. (Hofstede, 1999, s. 161-162)

Na změnu kultury a kulturního prostředí si předem zvyknout nelze, jen jednotlivé etapy akulturace mohou vykazovat různou délku. Pro všechny lidi, kteří mají žít v cizí zemi, v cizím společenství, platí bez výjimky potřeba jisté doby nutné pro adaptaci na všechny změny. Samozřejmě lidé, utíkající před nějakou přírodní katastrofou, hladem, bídou nebo totalitním režimem, mají mnohem více problémů s adaptací v cílovém prostoru než kupříkladu lidé, vyslaní svým zaměstnavatelem pracovat po určitou dobu do jedné z jeho poboček. Obdobně individuálně musíme přistupovat k jednotlivým skupinám při zkoumání jejich způsobů adaptace.

Stejně jako doba kulturní asimilace jsou rozdílné též **adaptační mechanismy**, k nimž se uchylují za obdobné situace různé národnostní skupiny. Na příkladu následujících menšin, žijících převážně ve městech České republiky, je zřejmý rozdíl nejen v důvodech pro odchod z domova, ale také ve strategiích a plánech pro svůj budoucí život.

Tyto adaptační mechanismy se liší pro jednotlivé skupiny podle jejich národnosti, ale též podle příjmových kategorií, v nichž se pohybují, a podle profesí a typu zaměstnání, jaké dotyční mají. (Uherek, 2003, s. 200-201)

Slováci jsou skupinou, jež je obtížně identifikovatelná, v městském prostředí splývá s většinou, nemá problém s komunikací a přizpůsobením se. Nevyznačuje se ani specifickými požadavky, ani výběrem nějaké konkrétní profese obdobné u všech. Tím, jak snadno se asimiluje, se tato skupina cizinců liší od všech ostatních. (Uherek, 2003, s. 200)

Ukrajinci jsou druhou nejpočetnější skupinou cizinců na našem území. Důvod jejich migrace je čistě ekonomický, přijíždějí za práci na kratší dobu, jsou ochotni pracovat mnoho hodin denně, vydělají si více peněz než ve své zemi a po čase se navrací zpět. Výdělek posílají své rodině, jež žije v původním prostoru a také platí tzv. náboráře, kteří jim draze zprostředkovávají zaměstnání, především manuálního charakteru.

V souvislosti se změnami v oblasti legislativy a nižšími příjmy migrantů nastává určité ustálení počtu Ukrajinců na našem území. Část z nich také požádala o azyl a tím zlegalizovala svůj život v České republice. Vzhledem k dočasnosti svého pobytu v naší zemi a vzhledem k tomu, že jsou zde sami, bez rodin, se Ukrajinci nesnaží integrovat do společnosti. (Uherek, 2003, s. 202-203)

Číňané se usazují rovněž především ve městech, což souvisí s jejich plány podnikat v oblasti pohostinství a stravování. Výzkumy bylo identifikováno, že migranti do České republiky přicházejí pouze z několika čínských regionů, jiné oblasti se na tomto pohybu vůbec nepodílejí. Dochází nejenom k přílivu lidí, ale rovněž čilé výměně zboží, služeb a zkušeností. Číňané v cílové zemi také vedou intenzivní rodinný život, udržování vazeb se děje nejen na úrovni nejbližších příbuzných, ale také na bázi širšího společenství. (Uherek, 2003, s. 206-207) Budování a udržování těchto kontaktů jim usnadňuje sociální adaptaci a rovněž pro pomáhá v budování živnosti.

Čínští přistěhovalci udržují hlubší vazby nejčastěji sami mezi sebou, jejich komunita je do jisté míry uzavřená, ačkoliv se dobře přizpůsobili životu v České republice, způsob jejich obživy je nutí udržovat společenské kontakty s většinovým obyvatelstvem. Adaptace rodičů na nové prostředí proběhla především v těch oblastech, ve kterých je nutné udržování kontaktů s majoritou. V některých případech však dochází i ke smíšeným manželstvím, děti většinou navštěvují české školy apod. (Uherek, 2003, s. 208-209)

Komunity přistěhovalců z *Vietnamu* nelze považovat za čistě městská společenství, žijí také na venkově, většinou v příhraničních oblastech. Věnují se rovněž nejčastěji podnikání, ve sféře obchodu a žijí zde také celé rodiny, včetně širšího příbuzenstva. Vietnamci kladou velký důraz na vzdělávání svých dětí a na péči o ně. Vzhledem ke svému pracovnímu velkému vytížení nahrazují jejich péči o ně placené české chůvy. To jim také usnadňuje akulturaci, děti mluví často narozdíl od svých rodičů plynně česky. (Uherek, 2003, s. 207-209)

Život této skupiny cizinců má v České republice delší tradici. První Vietnamci sem byli vysláni za prací již v polovině 50. let 20. století, jiní zde studovali, ale až v 90. letech se začali orientovat na podnikání, především obchodování. Způsob jejich života v novém prostoru je otevřenější než u Číňanů, což může být způsobeno i jejich životem mimo města a významu, jež přikládají u svých dětí výuce českého jazyka a získání českého vzdělání v celém rozsahu. (Uherek, 2003, s. 208-212)

Číňané i Vietnamci tak uplatňují ve svých adaptačních strategiích typický multikulturní model, jež vede k jisté dobrovolné izolaci těchto společenství, na druhou stranu mladší generace (a to především Vietnamců) bude schopna úspěšně asimilovat, a pokud bude chtít, také splynout s většinovou společností. (Uherek, 2003, s. 210-213)

Specifickým příkladem etnických menšin žijících v České republice je **příklad Romů**. Nelze přesně vyčíslit kolik Romů žije na našem území, je však možné konstatovat, že při sčítání lidu v roce 1991 se k romské národnosti přihlásilo necelých 33 000 osob, v roce 2001 to bylo už jen přibližně 12 000 osob. Odhadem však Romů žije v České republice daleko více, a to asi 250 000 lidí. (Djorgov, Gorniaková, 2003, s. 20 – 26) Vzhledem ke složitosti problematiky však není možné se této etnické skupině v tomto textu fundovaně věnovat.

2.2 Psychické souvislosti života imigranta

Důsledky života v cizí zemi pro jedince, případně skupinu lidí, lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Pro omezený formát této práce jsem zvolila pohled psychologický, jež se mi jeví jako stěžejní pro pochopení chování imigrantů. Z něj je možno odvodit nejen příčiny chování a jednání přistěhovalců v novém kulturním a sociálním prostoru, ale také důvody pro způsoby chování a jednání členů tzv. většinové společnosti.

Můžeme si tak zodpovědět takové otázky jako jaké psychické stavy zažívá člověk v cizí zemi, proč je někdo schopen se adaptovat na nové životní podmínky lépe než druhý, jak se podílí zvýšený stres na chování a prožívání těchto lidí, zda lze proces akulturace usnadnit či urychlit a co mu může bránit. Otázky, jež problém soužití lidí z více kultur navozuje, se týkají samozřejmě i druhé strany. Některými z nich jsou kupříkladu - proč cizinci vzbuzují často u původních obyvatel obavy, strach nebo dokonce agrese, jaké mechanismy zvýší akceptaci druhých a odlišných, nebo jak účinná je v těchto případech mediaci.

Při studiu psychických souvislostí života přistěhovalce v nových životních podmínkách musíme mít na paměti, že dochází k určitému, ne malému zobecnění. Stejně individuálně, jako posuzujeme rozličné způsoby akulturace menšin, bychom měli posuzovat také psychickou konstituci jednotlivých individualit, jejich odolnost, zkušenosti, způsoby chování a prožívání.

Pro člověka je velmi složité ocitnout se v cizí zemi, v cizím kulturním a sociálním prostředí. Objevuje se v prostředí, které nezná, v situacích, v nichž neví, jak se má chovat. Potkává se s cizími lidmi, kteří k němu mohou přistupovat různě, často nevraživě či agresivně. Průvodním jevem

života člověka vytrženého ze svého původního prostoru je stres⁷. Obecnou příčinou vzniku stresu jsou obava, strach a úzkost. Úzkost vzniká v případech, kdy člověk nemůže dojít naplnění svých **potřeb**.

Mezi základní potřeby, jež potřebuje uspokojit, jsou potřeby fyzické (nutnost se najíst, uhasit žízeň, vyspat se a další). Tyto potřeby bývají u takového člověka často naplněny. V případech, kdy utíká před nějakou živelnou katastrofou, genocidou, násilným politickým převratem, se mu po této fyzické stránce v cílové zemi daří lépe. (Mohou to být například azylanti, lidé, žijící v uprchlických táborech, kde je o ně po jistou dobu po stránce primárních potřeb postaráno.)

Každý člověk však potřebuje ke svému životu rovněž určitý prostor, jemuž říká **domov**. Je to místo, kde se cítí bezpečně, kde může být sám, pokud chce. Zde může v klidu načerpat energii, zde má místo jen pro své nejbližší, odtud se vydává do „okolního“ světa a sem se opět vrací. V souladu s teorií potřeb A. Maslowa označujeme potřebu domova, klidu a bezpečí druhou základní potřebou.

Na místo zvané domov je jedinec obzvlášť citlivý. Nedostatek tohoto pevného bodu například v dětství může mít za následek neschopnost zakotvit nejenom na jednom místě ve fyzickém smyslu slova, ale také ve vztazích s druhými lidmi. To samozřejmě souvisí i s deprivací v oblasti citových vazeb, jejichž potřeba je další v seznamu potřeb primárních. Děti, kterým chybí rodičovská láska, si tento nedostatek nesou s sebou po celý život a promítá se u nich nejvíce právě při navazování citových vztahů s druhými.

Svázanost s místem, kde člověk žije, má i hlubší podstatu. K tomuto místu je vázáno mnoho vzpomínek, zážitků a získaných zkušeností, jež formují člověka a jež si nosí v sobě. (Hayes, 2003, s. 191-195) Tento prostor spoluvytváří paměť jedince a podílí se na integritě jeho osobnosti.

⁷ Stres neboli zátěž můžeme rozlišit jako vnější situaci, které se jedinec nemůže přizpůsobit, anebo jako vnitřní psychický důsledek nějaké zátěžové situace, podnět, jež je pro jedince psychicky silně zatěžující. (Nakonečný, 1998, s. 544)

Paměť je procesem vštípení, uchování a vybavení informací. Podle A. Bandeleje (Nakonečný, 1998, s. 363) je základním podstatným rysem člověka; její význam narůstá v závislosti na zvyšování se proměnlivosti a složitosti životních podmínek člověka. Stejně jako má paměť funkci biologickou, zajišťující adaptaci na tyto podmínky života, má rovněž dimenzi historickou. Člověk disponuje vedle paměti individuální také pamětí kolektivní, jež je pamětí celého lidského rodu a je jedinci předávána z generace na generaci. (Nakonečný, 1998, s. 363-371)

Pro reprodukci neboli vybavení informací uložených v paměti hraje roli motivace, především pro vědomé vyvolávání vzpomínek, ale také asociace jako „spojení dvou nebo více psychických obsahů.“ (Nakonečný, 1998, s. 371) Vybavování začíná jistými impulsy, vyvolávacími signály, které aktivují různé vzpomínky. Díky asociacím dochází k lepšímu vybavení si dřívějších zážitků, informací apod. díky spojení s jiným zážitkem nebo informací. (Nakonečný, 1998, s. 363-371)

Paměť je provázána nejenom s lidmi a některými událostmi, ale také s konkrétními, člověku známými místy, z nichž domov, v širším smyslu slova, se podílí na jejím obsahu měrou největší. N. Hayes (2003, s. 192) na dokreslení tohoto úzkého vztahu uvádí příklad lidí, kteří jsou upoutáni po delší dobu na lůžko a nemohou se pohybovat ve známém prostředí. Po čase se u nich začne projevovat snížená schopnost vybavit si vzpomínky. „Tím, že ztratili možnost pohybovat se v okolním prostředí, ztratili rovněž systém odkazující na události a dobu, kdy k nim došlo.“ (Hayes, 2003, s. 192)

Jedním z důsledků migrace je právě ztráta domova a možná nedostupnost míst, která imigrant znal a k nimž měl citovou nebo jinou vazbu. Jejich ztráta způsobuje jak smutek, stesk a další negativní emoce. (Ty jsou tím více negativní, čím více je zřejmé, že se člověk na ta místa už nevrátí.) Dochází tak často nejenom ke ztrátě svých nejbližších, případně

ke ztrátě svého širšího příbuzenstva, přátel a známých, ale také k úbytku vzpomínek spojených s původním prostorem.

Dalším souvisejícím fenoménem je vedle domova také soukromí. Je úzce propojeno jak s pojmem domova, tak s osobním teritoriem. Je to místo, kam se člověk uchýlí, kde je sám a kam si zve jen své nejbližší. (Hayes, 2003, s. 192-194) Pro lidi, jež opustili domov a žijí v cizím prostředí, může být obtížné vymezit si nějaké místo, které by bylo určeno jen jim. Ještě těžší je najít takové místo, které by se stalo jejich domovem.

Motivace člověka k určitému jednání je dána také rozdílnou kulturou, v níž člověk žije a v níž byl vychováván. Tento proces je vyvolaný touhou po uspokojení potřeby a tyto potřeby, resp. jejich význam ovlivňují kulturní normy a hodnoty. Jejich vliv je historický – jiné hodnoty a normy chování byly uznávány ve středověku, jiné dnes, jiné hodnoty mají společnosti západní, jiné tzv. společnosti primitivní. (Nakonečný, 1998, s. 454-463)

Dlouhotrvající **stres**, jemuž jsou imigranti vystaveni, resp. jeho destruktivní forma zvaná **distres**, vede k mnoha dalším jevům, způsobujícím problémy nejenom psychického rázu, ale také fyzického. Může vést až ke ztrátě motivace, nezájmu, lhostejnosti až apatii. Po psychické stránce vede až k celkové desintegraci osobnosti. Po stránce fyzické může zapříčinit i tak závažné choroby jako jsou astma, žaludeční vředy, ischemická choroba srdeční, cukrovka a další. U lidí již nemocných pak déletrvající stresová zátěž znesnadní či dokonce zabráni zdárnému vyléčení původní nemoci.

Již byly zmíněny některé ze základních lidských potřeb, které vedou jedince k určitému chování tak, aby tyto potřeby uspokojil. Člověk jako bytost společenská má také touhy po **sociálních kontaktech**, po vztazích s druhými, po lásce, touží rovněž po uznání ze strany nejbližšího okolí i druhých lidí obecně. Tyto vyšší potřeby, resp. touha je uspokojit a tím redukovat motivační napětí, jej nutí do navazování kontaktů s ostatními lidmi a ke snahám některé z těchto vazeb prohloubit a udržet.

Člověk v novém prostředí samozřejmě vstupuje do kontaktu s jinými lidmi i bez své vůle, bez toho, aby aktivně vyhledával nějaké vztahy. I v tomto případě však platí, že se snaží o akceptaci své osoby, úctu a uznání ze strany druhých. Jak bude uvedeno dále, podpora sebedůvěry, uznání individuálních rozdílů mezi lidmi a snaha členů „většinové“ společnosti o komunikaci, je klíčová pro zdárný průběh akulturace cizince v nové společnosti.

Každý člověk má jistý obraz o sobě samém, který si utvořil na základě mnoha okolností - např. vlivem výchovy rodičů, pod vlivem zkušeností z kontaktů s lidmi a přístupu druhých osob k němu samému. Tento obraz sama sebe vystihuje termín **ego** - je to jak sebepojetí jedince, tak také psychologický konstrukt, vyjadřující vnitřní soudržnost jeho osobnosti.

Pojem ego vyjadřuje také hodnocení své osoby a to částečně vzniká, stejně jako sebeobraz člověka, v konfrontaci s jeho sociálním okolím. Psychologové hovoří v této souvislosti o tzv. dynamické funkci ega. Jako vývojově nejvyšší motivační princip pak ovládá chování jedince touha po zhodnocování svého ega a současně touha zamezit jeho devalvací. (Nakonečný, 1993, s. 170-184)

„Osobnost, kterou já... vytváří, je patrně nejdůležitějším produktem setkávání se já se světem (P. A. Bertocci, 1965).“ (Nakonečný, 1993, s. 171) Nejdůležitějším zdrojem pro evalvací nebo naopak devalvací ega jsou sociální situace, do kterých člověk dennodenně vstupuje. (Nakonečný, 1993, s. 170-175) Jedinec se snaží vyhledávat takové situace, které posilují jeho ego, potvrzují, že obraz, jaký si sám o sobě utvořil, je správný. Tyto tzv. ego-vztažné situace, jež posilují jeho hodnotu, se člověk snaží rovněž sám vytvářet. Postoje a chování druhých lidí jsou pro jedince a konzistentnost jeho osobnosti zásadní, ať již to je pochvala, úcta, obdiv nebo naopak výsměch, opomíjení, lhostejnost a přehlížení.

Mechanismy, vystupující na obranu ega v sociálních situacích, se nazývají stabilizačními mechanismy. Kromě vyhledávání, resp. vyhýbání se

jistým situacím může člověk vědomě bránit a potvrzovat si svou hodnotu tím, že se snaží své okolí přesvědčit o své ceně, přimět jej k tomu, aby se chovalo podle jeho sebepojetí. (Nakonečný, 1993, s. 172-174) „Určitá míra nespokojenosti se sebou samým je v osobnosti vždy přítomna...“ (Nakonečný, 1993, s. 176) Naprostá spokojenost člověka se sebou samým není možná, ale záleží na budování vztahů se svým okolím, na jejich vědomých reakcích i nevědomých podnětech, jak dalece podpoří či naopak nabourají hodnotu jedince. Z výše uvedeného je patrný význam sociálních vazeb pro život člověka.

Určitý počet migrantů tvoří ti, kdo opouštějí svou zemi díky nepřijatelným životním podmínkám. Odchází z důvodu chybějících zdrojů (nedostatku potravy, pitné vody), díky vypuknutí epidemií na jejich území, jako důsledek změny politického režimu, kdy jim hrozí teror a represe ze strany státu nebo nějakých extrémních politických skupin, dalším důvodem může být válka nebo ozbrojené povstání. Tyto osoby jsou vysoce deprivované, strádají po delší dobu jak fyzicky tak psychicky. Stejně jako ostatní imigranti i oni však musí být schopni aktivně obstát v novém životním prostředí, v nových životních situacích. Často potřebují odbornou psychologickou pomoc, která může být potřebná i po delší dobu od příchodu do nové země. Tato odborná psychologická podpora jim může být poskytnuta ze strany humanitárních či neziskových organizací nebo přímo státním aparátem cílové země.

Skupiny těchto migrantů jsou velmi rozmanité, pro snahu podporovat jejich život v novém prostředí je významné sledovat například motivaci a přístup k dlouhodobému pobytu v nových podmínkách, organizovanost skupiny, způsob komunikace jejích členů s okolním prostředím. (Mikšík, 2005, s. 127-130) I přes tuto rozmanitost však lze usuzovat na jisté psychické procesy a stavy, které jsou společné všem lidem ocitajících se v tíživých podmínkách a zátěžových situacích.

Reakce člověka na jakoukoliv zátěžovou situaci je dána průnikem situačních proměnných (vnější podmínky), osobnostních proměnných (osobnostní předpoklady k vyrovnání se se zátěží) a sociálních proměnných (daných homogenitou skupiny, způsoby interakce členů). (Mikšík, 2005, s. 81-83)

Každý člověk je během života nucen vyrovnávat se se změnami – objevují se stále nové požadavky „na obsahy a procesy vnitřních a vnějších aktivit.“ (Mikšík, 2005, s. 82) Odlišnosti v prožívání zátěžových situací jsou ovlivněny kulturou prostředí, odkud imigrant přišel, hodnotami, které uznává, dále jeho rodinným zázemím a uspořádaností vztahů s jeho blízkými, ale také vnitřní konstitucí jeho osobnosti.

Ztížené životní podmínky, kterými migranti procházejí, se pak odráží v jeho vnitřním světě, ať již ve sféře vědomé a prožívané, tak také ve sféře nevědomé. V závislosti na prožívání těchto podmínek pak tuto psychickou zátěž hodnotíme jako hraniční, kdy dochází k mnoha reakcím nutných pro zachování integrity osobnosti a kdy se s těmito změnami člověk vyrovnává s velkými psychickými obtížemi. Nebo ji můžeme nazvat extrémní - za této situace jedinec již není schopen interakce se svým okolím. Jeho neschopnost adaptace na tuto zátěžovou situaci se pak odráží v možné desintegraci osobnosti, psychického selhání či v maladaptivních formách chování. (Mikšík, 2005, s. 82-86)

Vnitřní konstituce osobnosti imigranta ovlivňující vyrovnávání se s extrémními životními situacemi je dána také jeho **temperamentem**. Zatímco extrovert je vcelku vyrovnaný, společenský, snáší lépe silnější podněty ze svého okolí a změny vůbec, introvertní osobnost se hůře adaptuje, obtížněji navazuje sociální vazby, na vnější podněty reaguje silněji. (Irmiš, 1996, s. 46-50)

Z výše uvedeného textu lze vyvodit, že psychická zátěž podmíněná obtížnými vnějšími podmínkami vede ke dvěma možným způsobům reakce člověka. Prvním z nich je vyřešení psychické zátěže a následné obnovení

„normálního“ stavu, spočívajících v nalezení adekvátních postojů, přístupů a aktivit. Druhým výsledkem zátěže je podlehnutí tlaku okolností, poddání se, psychické selhání. Toto selhání se může projevovat ve formě agresivního chování (vůči druhým, vůči sobě) nebo chování restriktivního, kdy dochází k opačnému chování, než by bylo vhodné pro vyrovnání se se situací (podlézání, omezování sebe sama, uzavřenost). (Mikšík, 2005, s. 81-83)

Zde se dostávám ještě k problematice konečného cílového prostoru, kde imigranti nejčastěji zakotví, a tím je **město**. Městské prostředí je velmi stresující samo o sobě. Jako zátěžové podněty působí především hluk, špína, škodlivé ovzduší hlavně v průmyslových oblastech měst a samozřejmě velká koncentrace lidí spojená s nedostatkem soukromí. Všechny tyto faktory působí na lidi velmi nepříjemně a stávají se silnými stresory. (Hayes, 2003, s. 195-200)

K tomu lze přičíst opět chybějící domov, nedostatek čistě osobního prostoru, rutinní, vyčerpávající a dlouhotrvající práci, nemožnost komunikace s druhými, jejich neochota porozumět, lhostejnost a nezájem okolí, a je jasné, že u některých přistěhovalců (například těch, kdo žijí a pracují izolovaně v průmyslových městech za poměrně nízkou mzdu) se odrazí v mnoha psychických i sociálních problémech, vedoucích až k problémovému chování.

Typickým jevem velkých měst je **kriminalita**, úzce související s chudobou a rozparcelováním městského prostoru na bezproblémové zóny (tzv. dobrá adresa, na níž je velký zájem bydlet, což si mohou dovolit jen někteří) a oblasti problematické, průmyslové zóny, periferie měst, kde žijí chudší obyvatelé a kam se soustřeďují také přistěhovalci z jiných zemí.

V České republice (obdobně jako v jiných postkomunistických zemích) mezi problematické oblasti měst patří též sídliště, kde je relativně levné a dostupné bydlení vyváženo velkým množstvím lidí žijících na malém území, zvýšenou anonymitou, nezájmem, lhostejností a nedostatkem hlubších sociálních kontaktů.

Environmentální psychologie, a nejen ona, nachází korelaci právě mezi kriminalitou a prostředím, kde lidé žijí. O. Newman (Hayes, 2003, s. 194-195) došel ve svém výzkumu z počátku 70. let k závěru, že existují určité společné rysy pro místa se zvýšenou a naopak se sníženou kriminalitou. Vše záviselo na tom, jak jsou ony prostory projektovány. Vychází se přitom z poznatku, že lidé raději volí ta místa, která mohou ochránit. Místa, jež mohou považovat za své, k nimž získají nějakou vazbu a o něž se mohou starat, se stávají místy daleko bezpečnějšími než místa opuštěná, nepřehledná, hůře dostupná, izolovaná.

E. Goffman (Uherek, 2003, s. 200) na druhou stranu zdůrazňuje **pozitivní vliv města** a života v něm na adaptaci a integraci imigrantů. Velký klad vidí mimo jiné v institucích, které ve městech usnadňují začlenění cizinců, pomáhají jim s problémy, jež ze začátku mají. Ve městech dochází také k více kontaktům s ostatními cizinci, imigrant si snáze najde „spřízněné duše“ ze stejného prostředí, lidi stejné národnosti, stejné barvy pleti, stejného vyznání. Komunikace s cizími lidmi je také běžnější pro lidi, žijící ve městě než na venkově.

Závěrem se dostáváme od zkoumání možných psychických důsledků života imigranta v novém cílovém prostoru k problematice přístupu **příslušníků většinové společnosti** k těmto novým spoluobčanům. Už byla zmíněna možnost nepříliš příznivého přijetí migrantů místními lidmi. Tento odmítavý postoj může mít více kořenů, z nichž pochází a jež ho posilují. Každý člověk žije v nějakém společenství lidí, je členem nějaké sociální skupiny, resp. skupin, žije v určitém kulturním prostředí. Kulturní determinanty se podílejí na chování a jednání lidí, na jejich postojích, hodnotách a názorech. Jak bude rozvedeno dále, v průběhu socializace v rodině a ve škole jedinci přijímají za své jisté pohledy na svět, které často považují za jediné správné, často proto, že s jinými se během dětství nesetkali. Jinou významnou sférou nedorozumění mezi menšinou a většinou je jiná víra, jiný hodnotový žebříček, jiné rituály, ale i praktičtější otázky

jakými jsou rozdílné hygienické návyky, otázky oblékání, kultury bydlení, způsoby rodinného soužití apod.

Přístup lidí k jedincům patřícím do rozdílné kultury, společnosti nebo komunity je často ovlivněn jevem zvaným **etnocentrismus**, což je „tendence poznávat, hodnotit a interpretovat okolní svět jen z perspektivy kultury vlastního společenství.“ (Průcha, 2001, s. 32) Tato omezenost úhlu pohledu na okolní svět má své kořeny v dětství a ve výchově během školních let. Od předešlých generací, rodičů a prarodičů jsou předávány tzv. kulturní vzorce, jež vystupují jako návyky, rituály, zákony a tabu. Tyto vzorce se liší stejně, jako se od sebe liší kultury, v nichž jsou tyto vzorce zakořeněny. (Průcha, 2001, s. 32-34) Návrhy možností jak ovlivnit mentální naprogramování člověka, vrozenou obavu z neznámého a pocit kulturní nadřazenosti, resp. etnocentrismu bude vysvětlen v další kapitole.

Dalším problémem bývá strach z neznámého, jež je neobvyklou lidskou reakcí na změnu, na něco nového. Vše, co se nějakým způsobem odlišuje (lidi, způsob života), mohou lidé považovat za určitou hrozbu, ohrožení jejich klidu, stability, jejich hodnot, zaběhnutého způsobu myšlení, názorů.

Rozdíly v chování a prožívání lidí jsou připisovány spíše rozdílné kultuře (koncept kultury jako ducha národa), biologická stránka chování lidí je pak pouze invariantou, zajišťující obdobné psychické procesy, funkce a dispozice. Změna zvyku – jistých zaběhnutých projevů chování a postojů – je pro každého člověka velmi obtížná. Nejenom biologická předurčenost, ale také jisté „kulturní dědictví“ v člověku zajišťuje rozdílné i stejné způsoby myšlení, chování, prožívání. (Výrost, Slaměník, 1998, s. 225-230)

„... hlavním důsledkem síly zvyku je, že se nás zmocňuje a spojuje nás navzájem tak pevně, že jsme sotva schopni vymanit se z jeho sevření a znovu opanovat, abychom byli schopni diskutovat a uvažovat mimo jeho nadvládu... A společné představy a ideje, které jsou všude kolem nás... se jeví všeobecnými a přirozenými.“ (Montaigne citováno dle Výrost,

Slaměník, 1998, s. 230) Přijde-li pak do naší blízkosti cizinec, je nasnadě, že se na jeho způsob života, názory a hodnoty díváme často s jistým úžasem a neporozuměním, někdy též s despektem a strachem.

Významnou roli pro možné ne/porozumění jiným lidem hrají **předsudky a stereotypy**. Jsou to zjednodušené soudy a tvrzení o jevech sociální reality, s nimiž však dotyčný jedinec, jež tyto předsudky má, nepřišel do kontaktu. Tyto názory a postoje jsou relativně neměnné, mají silný emocionální náboj a přenášejí se z generace na generaci. (Průcha, 2001, s. 36-37) Předsudky a stereotypy pak mohou vést k jednání, které označujeme pojmem diskriminace.

Postoje jakožto tendence jedince k oceňování nějakého objektu nebo jeho symbolu jistým určitým způsobem jsou vždy spojeny s nějakým hodnotícím soudem, hodnotícím vztahem k objektu. Zásadně determinují lidské jednání – tam, kde to situace umožňuje, je chování člověka v souladu s těmito postoji. Změna postojů bývá obecně velmi těžká, přičemž právě extrémní postoje jsou vůči změnám nejvíce rezistentní. V případech rasových nebo obdobně radikálních předsudků nabízená fakta, jež se snaží zmírnit radikálnost těchto postojů, nemají valný efekt. Rozhodující není jejich obsah, ale vztah dotyčného jedince k těmto faktům. (Nakonečný, 1999, s. 131-156)

Jednou ze základních atribučních chyb je tzv. sebenaplňující se proroctví. Pokud sociální okolí jedince vnímá nějakým zkresleným způsobem plným předsudků, dotyčný si tento pokřivený obraz může vzít za svůj do té míry, že jeho následkem upraví své sebepojetí a rovněž hodnocení sám sebe. Tím, že sociální prostředí, ve kterém tento cizinec žije, od něj očekává jisté způsoby chování (které má například vlivem stereotypního myšlení pro příslušníky jeho etnika zafixovány), tento jedinec se začne chovat v souladu s tímto očekáváním.

Výše uvedený vliv sociálního prostředí na příslušníky menšin se netýká jen cizinců či přistěhovalců. Podobné důsledky mohou na sobě pociťovat

utiskované ženy, postižení lidé či senioři. Pokud člověk uznává ponižující obraz sebe sama a tento obraz si zvnitřní, pak i poté, co opadly degradující a nepřístojné podmínky, vyvolané situací či okolím, není schopen tento obraz ze sebe sejmout a využít možností, jež se mu nabízejí. Pohrdáním sebou samým se tak může stát jedním z nejmocnějších nástrojů útisku druhých. (Taylor, 2001, s. 40-42)

V případě ekonomické migrace lidí, hledajících lepší pracovní podmínky a vůbec zlepšení finanční stránky života, se u původních obyvatel objevuje strach ze ztráty pracovního místa – imigranti jsou schopni a ochotni pracovat levněji a více a mohou tak obsadit pracovní místa původním obyvatelům. Do jaké míry je toto vytlačování většinové společnosti z pracovního trhu reálné, je otázkou. Imigranti často zastávají takové práce, kterou původní obyvatelé vykonávat odmítají (práce pomocné, fyzicky nebo psychicky náročné, špatně placené).

V České republice je to příklad imigrantů z Ukrajiny, pracujících i více než dvanáct hodin denně za nižší mzdu než jejich čeští spoluobčané. Především v některých oblastech pracovního trhu, například ve stavebnictví, jsou vítáni více než Češi. Rovněž přistěhovalci z Asie (Vietnam, Čína) jsou velmi pracovití, z domova nejsou kupříkladu zvyklí mít dovolenou, ženy neznají mateřskou a rodičovskou dovolenou, a stejný pracovní režim uplatňují i v nové zemi ve svém podnikání. Obecně platí, že imigranti pracují většinou za nižší plat, někdy „načerno“, kdy za ně jejich zaměstnavatelé neodvádí státu zákonné pojištění a daně.

Při pocitu ohrožení jedince, jeho nejbližšího sociálního okolí (rodiny, přátel, známých apod.) skutečnou nebo jenom tušenou hrozbou, problémovou situací vyvolávající zvýšenou psychickou zátěž se projeví jeho užším semknutím ke „své“ skupině. Důsledkem tohoto většího sepětí je současně obrana proti „cizímu“. K většímu zájmu o kulturní separaci a diferenciaci přispívají také velkým dílem ekonomické a sociální podmínky ve společnosti. Již bylo zmíněno upozornění M. Martinielliho (Barša, 1999,

s. 8-9) na korelaci mezi reálnými nerovnostmi ve společnosti v poměru k propagovanému ideálu rovnosti všech a zvýšenou snahou po exkluzivitě a upevnění „svých“ komunit.

Obdobně bychom mohli najít vazbu mezi hrozbou snížení ekonomické prosperity jedinců a jejich komunit a zvýšenou ostražitostí, která může vést až k vylučování minoritních, jiných skupin lidí ze společnosti. Při pocitech ohrožení své skupiny narůstá ve společnosti nacionalismus, jež se snaží najít viníky zhoršených sociálních, pracovních, ekonomických a dalších podmínek mezi minoritními skupinami obyvatel.

Významnou oblastí, kde vznikají nedorozumění mezi menšinou a většinou je oblast **komunikace**. Díky neznalosti společné řeči je nemožné se domluvit. Ovšem problém může nastat i díky nesprávnému porozumění mluvenému nebo psanému slovu. Ačkoliv se cizinci naučí řeč nové země, neznamená to nutně, že neudělají v komunikaci žádné chyby.

Komunikace probíhá nejenom v rovině verbální, ale z velké části též v rovině neverbální; výrazy obličeje, mimika a gesta vyjadřují často více než mluvené slovo. Interkulturně rozdílné jsou i jiné způsoby neverbální komunikace – dotyky, individuální tělesné zóny, držení těla nebo prostorová blízkost. Odlišné jsou také paralingvistické faktory komunikace jako jsou zabarvení hlasu projevující emoce, intonace, dokreslující mimika obličeje a další. (Nakonečný, 1999, s. 167-174)

Ovládání řeči je tedy jedna věc, něco jiného je však dodržování dalších pravidel komunikace. V této souvislosti se hovoří o **komunikační etiketě**. Tato složka komunikace je spojena s konvencemi, tradicemi, rituály. Patří sem usmívání se, prvky neverbální komunikace, způsoby zdravení, vykání či tykání. Tato etiketa vykazuje jasné prvky té které kultury. (Průcha, 2010, s. 38-43) Více o interkulturní komunikaci bude uvedeno v následující kapitole.

Fenomén **mediace konfliktů** by mohl zmírnit, ne-li odstranit negativní interakce imigrantů s většinovou populací. V holandském multikulturním modelu je účinné mediace spolu s neustálým hledáním kompromisů

přisuzována při snaze o vzájemné porozumění a spolupráci velká váha. (Uherek, 2005, s. 270-271) Zkušený mediátor je schopen stranám, jež se nejsou s to z různých důvodů domluvit, zprostředkovat kontakt, často řadu různých setkání, díky kterým se rozproudí komunikace i případná spolupráce.

To se děje jak v rovině individuální, tak i mezi většími znesvářenými skupinami. Úloha mediátora je pomoci oběma skupinám domluvit se nenásilnou cestou na vzájemném kompromisu ještě dříve, než případný se případný spor bude muset řešit kupříkladu cestou soudní. V případech konfliktů mezi jedinci či skupinami, nehovořícími společným jazykem je na osobu mediátora kladen ještě další požadavek a tím je zvládnutí dovednost interkulturní komunikace vč. ovládnutí dotyčného cizího jazyka.

3 Interkulturní výchova ve škole – utváření postojů ke světu

3.1 Podpora dětí k porozumění druhým

Všechny postoje člověka jsou velice rezistentní vůči jakýmkoliv pokusům o změnu. Tato rezistence se zvyšuje u extrémních postojů, jejichž pokus o zmírnění může přerůst spíše než ve změnu v konverzi postojů, tedy k zásadnímu obratu těchto postojů, přičemž extrémnost a odolnost zůstávají zachovány. Rovněž předsudky a stereotypy jsou hluboce zakořeněny; jejich zásadní vlastností je, že odolávají racionálním argumentům. V konkrétní situaci mohou vyplout na povrch a projevit se v konkrétním jednání.

Diskriminace je pak výsledkem právě těchto myšlenkových stereotypů, jež vypluly na povrch a vedly k akci. Ve společnosti je nutné klást těmto předsudkům překážky. Interkulturní vzdělávání by se mělo stát jedním z nástrojů, jak diskriminaci předcházet či jak ji eliminovat. Současně však předsudky a stereotypní uvažování brání efektivnímu vzdělávání v této oblasti. (Průcha, 2001, s. 36-38)

Mentální naprogramování člověka začíná v rodině. Obsáhlé téma rané socializace jako postupného začleňování do konkrétní společnosti, kam se dítě narodí, není možné na tomto omezeném prostoru objasňovat. Nicméně je třeba zdůraznit, že jedinec získá **předsudky** a stereotypní představy ve vztahu k etnickým či jiným menšinám právě v dětství, tedy především od rodičů.

Podle Nakonečného (Průcha, 2001, s. 37) je dítě ve věku tří až čtyř let naprosto bez předsudků. Až pozdějším působením, vědomým či nevědomým, tato stereotypní mínění získává. Pedagogové a vůbec škola jako instituce pak pokračuje buď v utvrzování těchto vštípených postojů, či v jejich zmírnění, pozměnění apod. Hodnoty se utváří přibližně od deseti let věku dítěte. (Hofstede, 1999, s. 180-184)

Výchovou v rodině se zvnitřňují prvky implicitní kultury, která se tak stává spolutvůrcem **identity** jedince. Rodiče by měli vést své děti jak k porozumění hodnot a principů kultury, v níž žijí, tak též k otevřenosti ostatním kulturám, kupříkladu tím, že se budou snažit eliminovat sebestředný pohled, takový pohled, kdy svou kulturu bude člověk považovat za jedinou hodnotnou a podle ní jiné poměřovat. Výchova rodičů není pouze záměrná, ale v mnoha směrech též nevědomá. Svému dítěti slouží za vzor ve všem, tedy i ve způsobu chování k cizím lidem, resp. k nějak odlišným jedincům (tělesně či duševně postiženým, lidem jiné národnosti, jiné barvy pleti, jiného vyznání). Dítě učící se nápodobou si zafixuje takto získané postoje a hodnoty a následným konkrétním chováním, odvozeným z chování rodičů je upevňuje.

„Způsoby, jakým rodiče žijí ve své vlastní kultuře, vede dítě k jeho vlastní kulturní identitě.“ (Hofstede, 1999, s. 183) Nejenom způsob, jak se chovají, ale i to, jak mluví o jiných osobách, příslušnících jiných společností, má vliv na postoje jejich dětí k cizím. Podle toho, jak jsou rodiče otevření a připravení žít v multikulturní společnosti, budou otevřeny také další generace.

Problém je ten, že rodiče sami jsou výplodem společnosti, v níž žijí. Proto, aby se stále dokola nereprodukoval diskriminační přístup k příslušníkům odlišných společností, je nutné vzdělávat v dané problematice nejenom děti, ale rovněž učitele a pedagogické pracovníky, kteří se spolupodílejí na socializaci člověka. V neposlední řadě je nutné zprostředkovat toto vidění světa také široké veřejnosti.

Toto **mentální naprogramování** člověka ve spojení s nevědomým pocitem kulturní nadřazenosti se dá změnit jen obtížně, nicméně vhodným působením výchovy včetně interkulturního vzdělávání lze zmírnit stereotypní uvažování ve vztahu k menšinám a vlastně ke všem odlišnostem (pokud je daný jedinec dostatečně otevřen tomuto působení).

Software lidské mysli je pouze jisté naprogramování, které můžeme ovlivnit. Není to žádný daný fakt, stejně jako je proměnlivé sociální prostředí, v němž člověk vyrůstal. Pouze ukazuje jisté pravděpodobné možnosti chování a jednání v případě, že známe minulost daného člověka. (Hofstede, 1999, s. 6-7)

Kulturní relativismus značí uvědomění si toho, že neexistuje na světě kultura, jež by byla více či méně hodnotná než druhé. Pro zkoumání jednotlivých společností, skupin a komunit je nutné zaujmout stanovisko kulturního relativismu. Vědět, že neexistují jednotná kritéria pro posuzování těchto rozdílů. V případě, že chceme vznést nějaké soudy o jiné kultuře, je třeba se seznámit s povahou rozdílů mezi naší a jejich společnostmi, a i poté bychom měli být opatrní. Nejlépe můžeme soudit svou vlastní kulturu, svou vlastní činnost, protože jsme současně jejími pozorovateli i členy. (Hofstede, 1999, s. 8-9)

Specifickým typem předsudků jsou tzv. **národní stereotypy**. Jsou to schematické způsoby uvažování, jež jsou důsledkem historických zkušeností konkrétních národů či etnických skupin. Objevují se nejen u generací, jež zažily válečné konflikty nebo okupaci příslušníky jiné země, a jejich vztahy k nim jsou touto zkušeností narušeny, ale existují i u mládeže a dětí členů těchto národnostních skupin. Přenášejí se z prarodičů na rodiče a z rodičů na děti. (Průcha, 2001, s. 150-153)

Tyto stereotypy jsou propojeny s různě intenzivní národní identitou, jež bývá často utvářena vlivem různých válečných konfliktů a krizových situací. Jak již bylo uvedeno, právě v kritických případech, kdy je pocíťováno jisté ohrožení národa, tato identita nabývá na významu. Intenzivní národní identitu pocíťují jak dospělý, tak i mládež, a může ve spojení s předsudky bránit vstřícnému postoji vůči příslušníkům jiných společností. Brání také uvědomění si relativismu kultur a touze po porozumění a vzdělávání se v oblasti multikulturality.

V oblasti vzdělávání dětí v myšlenkách multikulturní společnosti je nejběžněji používán termín **multikulturní (interkulturní) výchova**. Ačkoliv užívání pojmů výchova – vzdělávání není sjednocen, pro účely této práce budu užívat v případě učení dětí pojmu výchova a v případě dospělých termínu vzdělávání, resp. interkulturní vzdělávání. (Termín výchova evokuje jistou direktivnost ze strany pedagogů a jistý vztah podřízenosti a nadřízenosti.) Interkulturní výchova a multikulturní výchova jsou si vzájemně synonyma, zatímco první z nich je užíván především v komunikaci mezi vědci na mezinárodní úrovni, druhý z nich se používá zejména ve Spojených státech, Kanadě, Austrálii a Velké Británii. Je třeba ještě zdůraznit, že pojem výchova v tomto smyslu používaný zahrnuje v sobě výchovu i vzdělávání. (Průcha, 2001, s. 39-46)

Interkulturní výchovu lze vyložit různými definicemi, jež obsáhnou alespoň část podstaty tohoto fenoménu. Například jde o přípravu na sociální, politickou a ekonomickou realitu, jež lidé prožívají v kontaktech s lidmi z odlišných kulturních prostředí. Německý pedagogický slovník (Průcha, 2001, s. 41) ji vysvětluje na příkladu soužití mezi Němci a cizinci jako výchovu, zabývající se úkoly, již z tohoto soužití vyvstávají. „Podporuje toleranci a schopnost vzájemného porozumění a odmítá etnocentrické myšlení... zdůrazňuje důležitost mateřského jazyka pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání.“ (Průcha, 2000, s. 41)

Interkulturní výchova v evropských školách má za cíl připravovat lidi pro život v multikulturní společnosti, schopné svobodně vyjádřit své názory a postoje a stejně tak schopné akceptovat případně rozdílné názory, postoje a hodnoty druhých. Hlavní ideou je duální princip zachování jednoty v rozdílnosti a rozdílu v jednotě. (Magos, 2000)

Předmětem výchovy není učení se o jednotlivých kulturách, ale kultivace lidí, podpora jejich humánní hodnotové orientace za účelem zamezení jakýchkoliv forem rasismu a xenofobie. Měla by podporovat

rovné šance a práva pro všechny bez rozdílu a napomáhat sociálním změnám ve společnosti. (Magos, 2000)

Škola sama o sobě však není kulturně indiferentní prostředí. Ačkoli ve třídě mohou být děti z různých etnických skupin či různých národností, nejde o prostředí multikulturní. Je to vysoce strukturovaný prostor, založený na myšlence vytváření individuality, založené na racionalitě spojené s budováním specifické identity, tedy myšlenky mající své kořeny v době osvícenství. (Paleček, 2001, s. 41-44)

Děti různých etnik přichází do školy jako do prostředí oslavující a budující individuální osobnost, prostředí vlastní euroamerické civilizaci. Aby školní třída mohla fungovat podle jasně daných principů a pravidel, je třeba všechny větší kulturní rozdílnosti omezit pouze do sféry soukromí a najít pouze nejzákladnější společné minimum platné u všech zúčastněných. To se nevztahuje jen na sociální prostředí školy, tato idea uznání kulturní a sociální diverzity v případě, že její prvky budou praktikovány jen v soukromém životě, je základem fungování asimilačního modelu společnosti jako celku.

Zde se dostávám k problematice sociálního prostředí školy a jejího vlivu na osobnost jedince. Školní vzdělávání je vždy podmíněno politickou, kulturní a sociální situací ve společnosti. **Obsahy učení** jsou produktem společnosti, ve které učící se žijí. (Hofstede, 1999, s. 167-168) Obsahy vzdělávacích programů jsou podmíněny hodnotami a normami, jež jsou platné v dané době a v daném společenském zřízení. Projevují se otevřeně v obsazích výuky a v konkrétních vyučovacích osnovách, ale pravidla a normy chování jsou ukryty i v dalších faktorech školního působení na člověka.

Toto **skryté kurikulum** je přítomno v pravidlech školní disciplíny, ve formách a způsobu školní komunikaci, v rituálech a školních oslavách, ale také mezi řádky vzdělávací látky. (Havlík, Kořa, 2002) Už samotný výběr učiva – to, o čem se žáci budou učit, to jak jim bude látka

prezentována a o čem je naopak lepší pomlčet, je poznamenán také tímto faktorem. Tato pravidla a praktikované normy nejsou nikde výslovně uvedeny, ale ovlivňují celý školní systém se vším všudy.

V každé kultuře je tedy významné naučit se něco trochu jiného. Například Číňané si díky nutnosti naučit se psát za pomoci velmi složitého písma takto cvičí schopnost rozpoznávat tvary a též učit se mnoho věcí nazpaměť. (Hofstede, 1999, s. 167-168) V jiné kultuře se klade důraz spíše než na memorování na schopnosti logického úsudku a dovednosti vyjádřit a obhájit svůj názor mezi ostatními. To je blízké západní evropské či americké společnosti. V řadě amerických, ale i severských škol je používáno tzv. **kulturně uzpůsobené kurikulum**. Obsahy vzdělávání jsou přizpůsobeny konkrétním studentům, resp. potřebám specifických skupin žáků a studentů. (Průcha, 2001, s. 44)

J. Průcha (2001, s. 42-46) v souvislosti s multikulturní výchovou na školách specifikuje **dvě odlišné koncepce** tohoto vzdělávání. První z nich spočívá ve vytváření jistých předpokladů (majících těžiště v rozvoji kognitivních a komunikačních znalostí a dovedností) a hodnotových dispozic. Ty jsou rozvíjeny v rámci některých předmětů. V učebních plánech žáků a studentů v České republice jsou to především předměty občanská nauka, dějepis, vlastivěda či základy společenských věd na gymnáziích, kde lze nalézt témata jako národnostní menšiny, prolínání kultur, jejich různorodost a rovnoprávnost a další.⁸ (Průcha, 2001, s. 42-46)

Multikulturní výchova je v tomto pojetí procesem, díky němuž jedinec získává znalosti a osvojuje si dovednosti pozitivního vnímání a hodnocení kultur odlišných od té jeho. (Průcha, 2001, s. 43) Člověk samozřejmě při svém studiu odlišných kultur a společností zjišťuje i ze svého pohledu negativní rysy těchto kultur, to by mu však nemělo bránit mít obecně kladný

⁸ Na základních školách je stěžejním programem Vzdělávací program Základní škola z roku 1996, který se realizuje ve výše uvedených předmětech. Není povinný pro všechny školy, nicméně je vyučován v přibližně 75 % všech základních škol. (Průcha, 2001, s. 130-133)

přístup k diverzitě společnosti a i přes negativní stránky, jež objeví, si uvědomovat hodnotu těchto společenství.

Druhý koncept se týká vzdělávání menšin a je součástí dalšího textu věnovaného právě minoritním žákům a studentům.

3.2 Podpora vzdělávání dětí – cizinců

Druhou koncepcí realizace interkulturní výchovy je pojetí interkulturní výchovy jako vzdělávacího programu, který zabezpečí všem příslušníkům minorit takové učební prostředí a obsahy, které jsou uzpůsobeny jejich specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám. (Průcha, 2001, s. 43)

Teoreticky by žáci podle této koncepce měli být vzděláváni jak v kultuře společnosti, v ní žijí, tak také ve své vlastní. Tomu by odpovídalo vyučování vedené jak v jazyce většiny, tak také v mateřském jazyce minorit. Tento způsob výuky však klade velké nároky na pedagogy i školu jako takovou a ne vždy lze tuto podmínku oboujazyčné výuky splnit. Jako velmi problematická se jeví realizace tohoto přístupu v případech, kdy do školy dochází děti z více než dvou rozdílných kultur.

Tato skutečnost je označována jako bikulturace a značí právě souběžné osvojování dvou jazyků a kultur. Nachází své uplatnění jak v zemích severní Evropy jako jsou Norsko nebo Finsko, tak také ve Spojených státech amerických. (Průcha, 2001, s. 45-46)

Tato strategie bývá kritizována hlavně z důvodu možné diskriminace žáků – členů majoritní společnosti, resp. devalvací vzdělání minorit. Vzdělávací programy menšin jsou méně náročné, přizpůsobené specifickým požadavkům, s klesající kvalitou klesá také prestiž tohoto vzdělávání. (Průcha, 2001, s. 45-46) Majoritní žáci se mohou cítit být poškozeni díky náročnosti, nejednotnosti a nesrovnatelnosti vzdělávacích programů. Z toho

mohou usuzovat, že vystudování oboru je stojí větší úsilí než příslušníky menšin.

Dalším negativem je to, že tento způsob vzdělávání nevede k asimilaci a akulturaci členů minorit, ale naopak k jejich separatismu. Děti – cizinci nejsou nuceny zapojit se do většinového kolektivu, nemusí se naučit dokonale ovládat jazyk většiny, necítí spoluúčast s ostatními a vůbec přináležitost k „jejich“ kultuře a společnosti. Rovněž zbytek kolektivu nepocituje sounáležitost a spoluúčast se členy menšin. Pedagogové tak nenaučí žáky spolupráci, ani nevybudují týmového ducha v kolektivu.

Tato separace pak vede k dalšímu vyčleňování dospělých cizinců. Pokud si během své školní docházky nezvykli na komunikaci a spolupráci se všemi, ale pouze se členy své komunity či skupiny, po opuštění školy budou mít nové problémy s asimilací a vůbec s orientací ve společnosti (například na trhu práce nebo při jednání na úřadech).

Problematické pak bývá konkrétní **setkávání učitele a žáka**, kdy každý pochází z kulturně odlišného prostředí. Může zde dojít ke dvěma situacím, z nichž obě mohou vyvolat konflikt, jehož příčinou je vzájemné neporozumění. Prvním příkladem je příchod cizího žáka, příslušníka menšiny do třídy, kde učitel je členem společnosti majoritní. Druhá možná situace nastává v okamžiku, kdy z hlediska kultury je minoritní postavou ve třídě učitel. (Hofstede, 1999, s. 167-168)

Opět zde vyvstává problém **nejednotného jazyka** žáka a učitele. V prvním případě většina žáků včetně učitele mluví stejným jazykem, pro cizího žáka je tento jazyk často nesrozumitelný. Výuka probíhá v jazyce většinové společnosti, stejně jako komunikace mezi ostatními, pro cizince je nutné se naučit tento jazyk, aby ve vzdělávacím procesu obstál.

V situaci, kdy vyučuje příslušníky většinové společnosti učitel – cizinec, je vhodné naučit se pro něj rovněž cizí jazyk, aby výuka měla efektivnější průběh. Dokonce v případech, kdy pedagog vyučuje svůj mateřský jazyk, je výhodnější, pokud je s to se se žáky domluvit také jejich

jazykem. O vzdělávání učitelů bude dále pojednáno v poslední kapitole této práce.

Vzhledem k tomu, že jazyk výuky má vliv na výsledky učení, zkoumá se také možná adaptace na změnu užívaného **jazyka v procesu vyučování**. Bylo zjištěno, že adaptace na rozdílnou kulturu je snadnější v případě, že učitel se naučí mluvit jazykem svých žáků než naopak. Je to proto, kdy se pedagog ovlivňuje proces výuky daleko víc než kterýkoliv jeho žák. (Hofstede, 1999, s. 167-168) Výhody umět používat cizí jazyk jsou pro mnoho lidí obecně známy. Naučit se cizí jazyk pro ty, kteří již jeden cizí jazyk ovládají, je daleko snadnější. Tito lidé pak disponují velkou přidanou hodnotou, kterou mohou využít jak pro svůj úspěch například na trhu práce, tak i pro novou společnost, v níž žijí.

Za zmínku také stojí vliv kolektivu na úspěšné začlenění nového žáka do kolektivu ve třídě. Sociální klima třídy má velký vliv na proces vyučování a učení, stejně jako budování dobrých vztahů mezi všemi. Je nabíledni, že šikanování cizince kvůli jeho odlišnému vzhledu či způsobu chování nepřispívá ani k dobré a tvůrčí atmosféře mezi žáky, ani k pracovním úspěchům žáků.

Jednou z možností podpory vzdělávání všech dětí je také možnost využít příchodu menšinového žáka do zaběhnutého kolektivu ve věci vzdělávání ostatních. Na jeho příkladu je možné ukázat, jak je významné učit se nový jazyk, jak je důležité umět správně a účinně komunikovat. Cizí žák může v případě zájmu zprostředkovat vědomosti o své zemi, kultuře a společnosti. Žáci si vzájemně mohou na konkrétních příkladech vysvětlit rozdíly mezi svými pohledy na svět a současně najít styčné body. To vše pod řízením pedagoga lze začlenit do osnov a obohatit tím obě, resp. všechny tři zúčastněné strany. Obdobně lze využít i druhé situace, příchodu učitele – cizince do většinového kolektivu.

Zde se dostávám k tématu **interkulturní komunikace**. Otázkami souvisejícími s problematikou jazyka a komunikace jsou - jaký druhý jazyk

vedle svého mateřského by se děti měly učit či co má být kritériem potřeby vyučovat a učit se konkrétní cizí jazyk. Významné je učit se jazyky zemí sousedních a jazyky světové, mezi které patří angličtina, francouzština, němčina, španělština a ruština.

V českém vzdělávacím systému je výuka prvního cizího jazyka povinná od třetího ročníku základní školy, další cizí jazyk je nepovinný. (Průcha, 2010, s. 110-117) Největší popularitu má v západním světě jazyk anglický, jako cizí jazyk se jej učí nejvíce lidí. V České republice je nabízen jako první cizí jazyk všem bez rozdílu. Tato výlučnost anglického jazyka se může ukázat být problémem například pro nedostatečný počet opravdu kvalitních učitelů tohoto jazyka. (Průcha, 2010, s. 110-117)

Angličané, Američané a další, pro které je angličtina jazyk mateřský, jsou tak v podstatě určitým způsobem ochuzeni ve svém vzdělání, není pro ně vyslovenou nutností (jako pro mnoho ostatních) učit se nějaký cizí jazyk včetně anglického. Mohou trpět i jistým etnocentrismem, spojeným s výlučným postavením jejich jazyka. Naučit se cizí jazyk však v sobě obnáší nejen schopnost rozumět mluvenému a psanému slovu, možnost komunikovat s příslušníky jiných kultur, ale též rozšíření obzorů. Seznámení se s novým jazykem otvírá u člověka také touhu porozumět nové kultuře, seznámit se s touto novou zemí, cestovat a potkávat nové lidi.

Pokud je ve školních programech stanovena povinnost učit se cizí jazyk, pak jsou také ustanoveny žádané výstupy z tohoto vzdělávání, jsou specifikovány cíle a získané kompetence. (Průcha, 2010, s. 110-117) Schopnost naučit se cizí jazyk je ovšem interindividuálně odlišná, někteří mají k tomuto učení talent, pro jiné je to nadlidský úkol, i když počáteční motivace jim neschází.

Podle výzkumů prováděných v České republice existují mezi jednotlivými žáky velké rozdíly ve zvládnutí cizího jazyka na předem dané úrovni. Úroveň cizojazyčné kompetence u zkoumaných jedinců je obecně poměrně nízká. Realitou je také velký rozdíl mezi plánovaným obsahem

vzdělávání daných programem a osnovami a realizovaným obsahem, a to nejen v naší zemi, ale i v dalších zemích Evropy. (Průcha, 2010, s. 117-119)

Již byl zmíněn významný prvek pro zdárnou komunikaci s cizinci – **komunikační kompetence**. Jde o jednu z klíčových kompetencí, obsahujících schopnost člověka používat různé dovednosti v sociálním styku v rovině verbální i neverbální. (Průcha, 2010, s. 124-128) Specifickou formou této kompetence je komunikační kompetence v cizích jazycích, která v sobě obsahuje rovněž nutnost ovládat „takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. (Průcha, 2010, s. 126)

Dalším otazníkem vyvstávajícím při zkoumání problematiky učení se cizímu jazyku je nalezení vhodné doby, kdy se tento jazyk začít učit. Existuje možnost spontánního učení se, jež je dána například dítěti, které se jako malé dostane do cizího prostředí a učí se nový jazyk automaticky. (Průcha, 2010, s. 132-136) Jiným příkladem je dítě, jehož rodiče pocházejí z různých kultur a užívají v komunikaci s ním každý svůj, rozdílný jazyk.

Tyto děti se naučí nový jazyk vcelku rychle, v novém jazyce nejen mluví, ale také uvažují. To je případ Vietnamců či Číňanů žijících v České republice, jejichž děti ovládají češtinu daleko lépe než jejich rodiče. Škola jako významný integrační činitel hraje pozitivní roli u všech komunit, jakými jsou Číňané, Vietnamci, Gruzínci či Arméni. „Její zásluhou se dítě velmi často v prostředí cizinecké komunity stává poradcem pro kontakty s majoritou, administrátorem písemného styku i tlumočnickem.“ (Uherek, 2003, s. 208)

Jiná situace nastává při tzv. řízeném učení se cizímu jazyku (Průcha, 2010, s. 132-136), učení se v prostředí, kde se tímto cizím jazykem nemluví, je během na dlouhou trať a vyžaduje kvalitní pedagogické vedení a také silnou motivaci. Výzkumy bylo zjištěno, že neexistuje pozitivní efekt kritického období pro osvojování cizího jazyka; neplatí pravidlo, že čím dříve se začít učit, tím lépe. Zahraniční vědci dále potvrzují opět význam

podpory rodiny a nejbližšího prostředí pro úspěšné osvojení cizího jazyka. (Průcha, 2010, s. 132-136)

Jak už bylo v předešlém textu uvedeno, pro asijské přistěhovalce (ale také pro Gruzínce nebo Armény) je **vzdělání jejich dětí** jednou z životních priorit. (Uherek, 2003) Chápou jeho velký význam pro život v současném světě i z toho důvodu, že sami případné potřebné vzdělání nemají, bylo jim v domovské zemi znemožněno anebo jej získali strastiplnou cestou. Mnoho z nich pak investuje vysoké částky do vzdělání svých dětí, ačkoliv to pro ně znamená uskrovnit se ve výdajích a pracovat o to více.

Tito rodiče často volí vzdělání na soukromých školách, kde se lze vzdělávat ve více jazycích, případně dětem hradí nepovinné jazykové kursy. Na základě svých zkušeností oceňují více než ostatní význam jazykových znalostí pro komunikaci a vůbec adaptaci v různých prostředích. (Uherek, 2003, s. 207-209)

Podpora dítěte v oblasti vzdělávání je také dána odlišnou kulturou, odlišným sociálním prostředím, v němž dítě vyrůstá. Kulturně podmíněné jsou právě také postoje rodičů ke vzdělávání. Vedle zmíněných Asiatů, pro něž má vzdělání vysokou hodnotu, mohu zmínit například Turky či Marokánce, pro které vzdělání se rovná získání gramotnosti. Někteří z nich však sami neumí číst a psát. Díky tomu, že i bez toho mohou ve společnosti fungovat, nepřikládají gramotnosti, resp. vzdělání svých dětí až tak velkou váhu. (Průcha, 2001, s. 101-102)

Turečtí či maroťtí rodiče se rovněž obávají jistého odcizení svých dětí díky školní docházce a osvojení si cizí kultury. Mají strach, že by si se svými dětmi již neporozuměli; školu nevidí jako významný socializační faktor. V porovnání kupříkladu s dětmi holandskými mají muslimské děti doma méně hraček rozvíjejících jejich kognitivní schopnosti, rodiče je méně stimulují četbou a nepřipravují je aktivně na školní docházku. (Průcha, 2001, s. 101-102)

Jako příklad vlivu rodiny na průběh a délku vzdělávací dráhy dítěte je možné uvést příklad tureckého chlapce žijícího v Řecku. Do školy začal chodit až v deseti letech, bez nulové podpory a zájmu své rodiny. Řečtinu neovládl. Vedle školní docházky „vypomáhal“ svým starším sourozencům s různými krádežemi, takže již jako dítě se dostal několikrát do kontaktu s policií.

Ve škole se chlapec stýkal hlavně s tureckými spolužáky, s nimiž hovořil turecky. Často absentoval, s řeckými spolužáky nevycházel, z jejich strany zažíval spíše posměch a urážky na jedné straně, na druhé straně obavy a strach. Učitelé se mu nevěnovali nijak nadstandardně. I přesto se po třech letech naučil, především díky velkému úsilí, které vynaložil, obstojně číst a psát řecky. Školní docházky však předčasně zanechal a vrátil se k životu na ulici. (Magos, 2000)

Z výše uvedeného příběhu vyplývají pro působení na vzdělávací procesy dětí otázky, zda je možné ovlivnit pozitivním směrem postoje dětí ke vzdělávání i přes nepřízeň osudu, i přes nechuť a nezáměr rodičů, i přes kulturní vzorce rodinné výchovy, jež nejsou vzdělávání dětí nakloněny.

Interkulturní výchova, ale i vzdělávání jako celek je možné pouze za spolupráce rodiny, školy a společnosti. (Průcha, 2001, s. 40-41) Z hlediska interkulturní výchovy se hovoří o tzv. interkulturních kompetencích, jimiž lidé mohou disponovat. O jejich rozvoj se tato výchova snaží, ačkoliv stále hledá jak vhodné obsahy vzdělávání (předměty, témata), tak i adekvátní formy, jak je dětem sdělit. (Průcha, 2001, s. 44)

Otázky vlivu školy na rozvoj jedince se objevují nejen v rámci interkulturní výchovy, ale nabízí se v případě učení dětí obecně. Škole a jejímu pedagogické působení je připisována velká váha na formování znalostí, schopností a dovedností dětí. Můžeme tedy jen doufat, že i v případě formování postojů k různorodosti ve společnosti, hodnot, jež kladou na jedno z prvních míst toleranci, vstřícnost a porozumění, není vliv pedagogického působení pouze minimální.

4 Interkulturní vzdělávání dospělých

4.1 Občanská společnost a vzdělávání

V předcházejícím textu lze číst mezi řádky potřebu sounáležitosti a soudržnosti všech členů společnosti bez rozdílu jejich sociálního postavení či ekonomické situace. V rozvinutých zemích bývá často pravidlem státu, vlády i soukromých subjektů deklarovat a skutečně uspokojovat potřebu chránit sociálně slabé či různě znevýhodněné skupiny. Otázka zní, jak tuto **sociální soudržnost** neboli kohezi⁹ a procesy inkluze ve společnosti realizovat a jak je posílit.

Tyto procesy mají velký význam i pro pomoc uprchlíkům, žadatelům o azyl, přistěhovalcům a příslušníkům nejrozličnějších menšin. Vysoká míra koheze ve společnosti by se neměla vylučovat s otevřeností k různorodosti a s podporou této diverzity za účelem obohacení sama sebe.

Pojem sociální koheze se objevil v sociologii již dříve, byl užíván už ve 30. let 20. století například v sociometrii při výzkumech soudržnosti menších sociálních skupin. Od 50. let se v tomto smyslu užívaly spíše termíny jako integrace společnosti nebo solidarita. Již od přelomu 19. a 20. století se míra sociální integrace a solidarity stává velmi aktuální, a to díky tehdejší sociální situaci. Vzhledem k nízké sociální kohezi hrozilo v Evropě zřícení některých státních společenských řádů. (Musil, 2008, s. 238)

Sociální exkluze je vnímána jako jeden z nejvýznamnějších novodobých problémů, jež je nutné řešit ve snaze o úspěšné fungování dnešní společnosti. Je úzce propojena s konceptem chudoby. Ve vztahu k tomuto konceptu zdůrazňuje také chudobu relativní, tedy nejen chudobu danou nízkými příjmy, ale její multidimenzionální povahu mající těžiště ve vyloučení z účasti na vzdělání, z trhu práce, z přístupu ke zdravotní péči,

⁹ Česká republika oficiálně uznala význam politiky sociální koheze po svém vstupu do Evropské unie. Za tuto politiku a na ní navazující koncepci sociální soudržnosti odpovídá v první řadě Ministerstvo práce a sociálních věcí.

z možnosti ovlivnit politickou situaci společnosti apod. Příčin exkluze je tedy mnohem více než příčin chudoby. (Mareš, 2004, s. 15 – 28)

P. Mareš (2004, s. 18) definuje exkluzi jako „stav, kdy jedinec nebo kolektivita neparticipuje plně na ekonomickém, politickém a sociálním životě společnosti, anebo kdy jejich přístup k příjmu a ostatním zdrojům jim neumožňuje dosáhnout životní standard, který je považován ve společnosti, v níž žijí, za přijatelný...“

Opačným společenským procesem je **sociální inkluze**. Jejím cílem je zajistit všem, kdo mohou být vystaveni možnému riziku chudoby a sociálního vyloučení, možnosti a zdroje nezbytné pro participaci na ekonomickém, kulturním a sociálním životě ve společnosti.

Na zabránění sociálnímu vylučování marginalizovaných skupin mají vliv především **dva základní aspekty**. Prvním z nich je zaměstnanost. Její cílené zvyšování pomocí vládní politiky a různých strategií a koncepcí, například realizací aktivní politiky zaměstnanosti (zřizování společensky účelných pracovních míst, možnosti rekvalifikace nezaměstnaných, dotace zaměstnavatelům), je velkým úkolem nejen vyspělých západních zemí. Mít práci znamená, resp. by mělo znamenat umět se uživit, zabránit bludnému kruhu chudoby. Druhým faktorem inkluze, který je třeba také aktivně řídit a podporovat, je rozvoj vzdělávání. Úkolem společnosti je nejen deklarovat, ale i zajistit právo a rovný přístup všech ke vzdělání, zvyšování vzdělání lidí, rozvoj nových a dostupnějších metod vzdělávání a podobně.

Každý jedinec by měl disponovat **právy občanskými**, politickými a sociálními. Tato práva jsou vázána na občanství konkrétního národního státu. (Mareš, 2004, s. 23 – 28)

Práva občanská jsou podle Marshallova konceptu občanství (Rex, 2005) spjata s individuální svobodou člověka a značí rovnost všech lidí před zákonem, bez ohledu na sociální status. Práva politická umožní participovat na politickém rozhodování ve společnosti, možnost svobodné volby a možnost být zvolen. Nejnověji přiznaná jsou práva sociální, jež

umožňují každému občanovi získat zdravotní pojištění, zaopatření na stáří, podporu v době nezaměstnanosti a další. (Rex, 2005) Mezi sociální práva patří i právo na vzdělání, dostupné všem. (Kopecký, 2004, s. 34-35) Naplňování těchto práv je možné ve státě postaveném na myšlenkách státu sociálního, takového, který současně dosáhl jisté hospodářské, ekonomické i politické úrovně. (Tato idea platí v případech zemí liberálně demokratických.)

Myšlenka inkluze ve společnosti je založena také na **aktivním občanství**. (Mareš, 2004, s. 23 – 28) Každý jedinec by měl disponovat občanskými právy, měl by je však rovněž fakticky využívat nejen ve svůj prospěch, ale ve prospěch širšího společenství, skupiny, komunity, země.

Občanství je sociálním konstruktem, obtížně vysvětlitelným, realizujícím se pouze svojí aplikací v praxi. (Kopecký, 2004, s. 18-25) Pro uprchlíky, čekající na uzavření řízení o udělení mezinárodní ochrany (Ministerstvo vnitra České republiky, 2008) vyvstává problém občanství velmi palčivě. Pokud tito lidé nemají občanství daného státu, kde se nachází, je na ně pohlíženo po právní stránce jako na „druhořadé“ občany. Práva spojená s faktem mít občanství, práva politická, občanská i sociální, jsou u imigrantů, žijících v azylových střediscích, velmi okleštěna. Někteří z nich ve snaze o získání azylu žijí ve střediscích i několik let, mohou trpět jak velkým strachem a nejistotou, co s nimi bude dál, tak také pocity zbytečnosti a bezmoci. Ačkoliv by se rádi stali členy společnosti, o jejíž přijetí usilují, je na ně pohlíženo jako na méněcenné.

„**Občanství** zakládá nové (individualistické) zakotvení jedince ve společnosti...“ (Kopecký, 2004, s. 25) Je spojeno nejen s právy, ale také s povinnostmi. Sociální identita, kterou mohou přistěhovalci pociťovat díky přijetí společenstvím občanů, u nich není naplněna, případně se realizuje v uzavřeném prostředí lidí ve stejné situaci. Obdobně jako práva, mají zkráceny i povinnosti, vyplývající ze statusu občanství. (Příloha C vymezuje hlavní zásady pro migrační politiku České republiky.)

Byla zmíněna **role státu** v podpoře a rozvoji sociálního státu. Občanství je v podstatě druhem smlouvy mezi státem a jeho občany. Nekryje se s příslušností k národu (národností), která je propojena s pocitem národního uvědomění a sounáležitosti. Evropská úmluva definuje občanství jako „právní pouto mezi osobou a státem bez ohledu na etnický původ dané osoby...“ (Niessen, 2000, s. 38) Takto pojaté občanství, s ním svázaná práva a závazky by pak bylo možné získat bez ohledu na státní příslušnost a etnický či národní původ. (Niessen, 2000, s. 38)

Některé evropské země, členské státy **Evropské unie**, jsou zavázány společnými právními předpisy, které upravují postavení imigrantů, udílení azylu či občanství. (Příloha D vyjmenovává některé relevantní evropské právní dokumenty.) Ve svých dokumentech kromě standardních postupů deklaruje především rovnost všech před zákonem, zamezení diskriminace z hlediska pohlaví, etnické či státní příslušnosti, náboženského vyznání. Integraci imigrantů a národnostních menšin vidí jako jeden z hlavních cílů rozvoje soudržné občanské společnosti. (Niessen, 2000, s. 43-54)

Vedle role státu a nadnárodních celků je nutné zdůraznit také vliv občanského sektoru a aktivního občanského postoje. Ve společnosti vedle sebe existují a méně či více kooperují tři sféry moci – vláda, ekonomika a aktivní občanská společnost. (Giddens, 2004)

Občanská společnost je „oddělena od státní moci, existuje v té části veřejného prostoru, která není dominována státní mocí, je oddělená i od politické společnosti, není založena na pokrevních vztazích, a je souborem partikulárních zájmů, které nejsou schopny dohromady tvořit nějakou celospolečenskou racionalitu.“ (Pehe, 2004, s. 2)

Aktivní občanská společnost je propojena s budováním **sociálního kapitálu**. Sociální kapitálem rozumíme neformální sítě vztahů mezi lidmi, jejichž vytváření, rozvoj a udržování pomáhá v životě člověka, a to nejen v životě sociálním, ale také profesním, na jeho vzdělanostní či politické dráze apod. Na úrovni makrosociální má tento kapitál nadindividuální

hodnotou – značí míru důvěry a vstřícnosti, která panuje ve společnosti v konkrétní době. (Keller, 2008).

V demokratické společnosti má sociální kapitál význačné místo – pomáhá budovat vazby založené na důvěře a spolupráci. Tyto nové sítě sociálních kontaktů pak mají ve znalostní ekonomice postavení inovačních sil a možností sdílení informací a znalostí. (Giddens, 2004, s. 81 - 87) Třetí sektor funguje právě na bázi neformálních vazeb a tak se stává přínosem pro rozvoj nových myšlenek, nápadů, postupů i technologií. Jeho samozřejmou aktivitou je podpora a pomoc potřebným a rozvoj mnoha služeb určených nejširší veřejnosti.

Tyto neformální sítě již byly zmíněny v souvislosti s různými adaptačními mechanismy některých vybraných skupin přistěhovalců v České republice. Dá se zobecnit, že všechny tyto skupiny (Vietnamci, Ukrajinci, Číňané, Američané a další) si ať vědomě či podvědomě uvědomují význam tohoto druhu kapitálu.

O **občanské identitě** hovoří M. Potůček (2003, s. 191–195) Staví ji do jistého protikladu k identitě národní. Občanská identita je „...založena na aktivitách, zájmech a postojích spojených s fungováním jedinců, skupin i společenství v občanském (veřejném) životě.“ (Potůček, 2003, s. 191). Zatímco identitu národní vnímá jako vrozenou, identita občanská vzniká působením mnoha společenských vlivů. Rozvíjí se spolupůsobením politiky, veřejné sféry a zájmů, obsahuje v sobě jistou míru ztotožnění se s těmito oblastmi, včetně sfér lokálních, obecních nebo komunitních.

Zdrojem identity jsou různé formy občanských aktivit; aktivní postoj k dění ve společnosti je základem pro její rozvoj. Právě vzděláváním se spoluvytváří, resp. rozvíjí tato část identity, vzděláváním se otvírají člověku obzory. S množstvím informací, náhledů, myšlenek a různorodých hodnot a názorů, které získává a s nimiž se setkává, může narůstat zájem dozvědět se ještě více a současně aktivně zasahovat do života kolem sebe.

Myšlenka občanské společnosti je blízká západnímu způsobu myšlení. Její idea vyrůstá z individualismu, z uvědomění si své identity, svých možností, ze zdravého sebevědomí a touhy po změně. Až díky rozvoji jednotlivých individuálních identit jedinců (což si neprotiřečí s kolektivní dimenzí, jež je v každém individuu obsažena) člověk pociťuje sounáležitost s ostatními, jistou spřízněnost a přesah přes vlastní „sobecké“ zájmy.

Většinou to mohou být právě různé kritické situace, problémy a pocity nespravedlnosti či bezmoci, jež vedou člověka k sdružování se s druhými do aliancí a skupin, jejichž členy jsou svobodně smýšlející lidé, lidé, nacházející se ve stejné problémové či krizové situaci, řešící stejný problém. Pro aktivní zasahování do veřejného prostoru, často i proti vůli politické či jiné státní moci se užívá termín občanská neposlušnost. Podle J. Pehe (2004) jsou tyto projevy rovnoprávnou a legitimní součástí moderní společnosti a takto by k nim měli přistupovat všichni představitelé moci v zemi.

Jiným problémem je, že v některých případech tyto skupiny hájí své partikulární zájmy na úkor jiných skupin obyvatel. Je pak velmi těžké rozlišit, který problém a jakými konkrétními kroky by měl být vyřešen. Právě k tomu však slouží veřejný prostor, kde je možné tyto problémy a různorodé snahy diskutovat a dojít k případnému kompromisu a shodě.

Občanská společnost v mnoha vyspělých západních zemích přebírá velkou část odpovědnosti za fungování společnosti včetně sociální solidarity se všemi jejími členy, resp. je rovnocenným partnerem jak vládě, tak ekonomům a makroekonomickým tlakům ovlivňujícím společnost. O významu a smyslu komunit pro rozvoj společnosti a také pro pomoc se začleněním menšin bude pojednáno v dalším textu.

Z následujícího textu vyvstávají dva závažné **okruhy problémů**. Prvním z nich je problém sociální koheze – snaha o soudržnost může být i do jisté míry ztrátou jedinečnosti určitých skupin, zejména při snaze o zapojení do společnosti, akulturaci a asimilaci. Koheze velkých celků pak

napomáhá rozpadu soudržnosti malých skupin (rodina, příbuzní, sousedství, místní komunity) ve prospěch větších.

Druhým ožehavým tématem je požadavek na neustálé vzdělávání lidí. Celoživotní učení je bráno jako jeden ze zásadních faktorů zvyšování sociální soudržnosti a ekonomické prosperity země. V západní Evropě však v posledních desetiletích dochází k překvalifikovanosti lidí. Lidé s vysokoškolským vzděláním jsou nuceni vykonávat práce určené středoškolákům, které tímto vytlačují opět na „podřadnější“ pracovní místa. (Keller, 2008) Jako důsledek dostupnosti vzdělání všem narůstá také jeho devalvace a současně jistá diferenciací vzdělání.

4.2 Interkulturní vzdělávání dospělých

První oblastí interkulturního vzdělávání dospělých je vzdělávání členů tzv. většinové společnosti. Tuto oblast lze pro zpřehlednění problematiky nadále rozdělit na následující části. První je věnována vzdělávání dospělých obecně – vzdělávání všech dospělých jako budoucích či současných rodičů a současně jako uvědomělých a aktivních členů moderní společnosti. Druhou sférou je vzdělávání učitelů jako osob, jež mají spolu s rodiči velký podíl na výchově a socializaci dětí. Tato část interkulturního vzdělávání navazuje rovněž na předcházející kapitolu věnovanou vzdělávání dětí. Nakonec je možné uvést potřebu vzdělávání všech dalších osob, které přicházejí v rámci své profese či jiného působení (například na bázi dobrovolnictví) s cizinci a minoritami do styku.

Druhou větví interkulturního vzdělávání je potom samotné vzdělávání cizinců - „minorit“ ve společnosti. Tato sféra je rovněž velice rozsáhlá, proto lze zmínit pouze jisté návrhy a možnosti tohoto vzdělávání.

Nepřetržité vzdělávání je v dnešní společnosti nutností, provázející celý život člověka. Není již možné vystačit s prvotním vzděláním, které

s narůstající modernizací společnosti a zvyšujícími se nároky na člověka velice rychle zastarává. Potřeba vzdělávání dětí a dospělých se stává součástí národních politik rozvoje vyspělých i méně vyspělých západních zemí, jeho nutnost je zdůrazněna také v nadnárodních dokumentech a strategiích organizací, působících po celém světě.¹⁰

Myšlenka **celoživotního učení** („life long learning“) znamená potřebu neustálého, nikdy nekončícího učení, jehož cílem je rozvíjet kvalifikační předpoklady, dovednosti a schopnosti jedince v souladu s jeho osobním rozvojem, ve všech etapách a ve všech oblastech jeho života. Vedle pojmu celoživotní učení je stále více používán pojem „life wide learning“ značící učení se nejen v celé délce, ve všech etapách, ale též v celé šíři života jedince.

Mezi nejzákladnějšími charakteristikami vzdělávání dospělých je možné jmenovat důraz kladený na osobní rozvoj člověka. (Beneš, 2003) Dospělý sám může pocítovat během svého života, na základě nejrůznějších situací vlastní vzdělanostní deficit. Díky tomuto náhledu na sebe sama je schopen vybrat si sám obsahy učení, kterým se chce věnovat. Je kladen důraz na praktičnost a rychlé využití nového v běžném životě.

Vzdělávání dospělých je nedirektivní; naopak u všech zúčastněných je oceňována, ba vyžadována samostatnost, iniciativa, aktivita a další obdobné vlastnosti a přístupy k učení. Významným aspektem nutným pro úspěch učení je motivace jedince. Motivace úzce souvisí s osobností jedince, s jeho vlastnostmi, vrozenými předpoklady apod. Na to je také navázán již zmíněný postoj k učení, který se člověk učí od malička od svého nejbližšího sociálního okolí, především od svých rodičů. (V případě různých etnických či jiných menšin pak případný negativní postoj ke škole, učitelům a učení jako takovému zabraňuje motivaci k dalšímu vzdělávání.)

¹⁰ Mezi tyto organizace patří například Organizace spojených národů, Unesco, Evropská unie, OECD a další.

M. Beneš (2003, s. 33) vyjmenovává následující **důvody** dalšího vzdělávání – jsou to získání a zvýšení odborné kvalifikace, rozvoj schopností nutných pro plnění všech sociálních rolí, individuální rozvoj člověka, jež souvisí s hodnotným naplněním volného času a aktivním životním stylem. Sebeřízené učení je dalším z bodů, stojících v základech fenoménu vzdělávání dospělých. Dospělý si nevybírá sám jenom obsahy vzdělávání, ale také jakou formou, metodou, s jakým lektorem apod. se chce učit. (Beneš, 2003) To je v případech formálního a neformálního učení. Informální neboli zkušenostní učení pak značí, že jedinec se učí z běžného života nebo z mimořádných situací, které zažil a musel nějak vstřebat. Toto učení probíhá jak vědomě, tak také na bázi nevědomé.

Dalším charakteristickým rysem je zaměření na účastníka. Vzdělávání se přesouvá z institucí, ve kterých zejména probíhá vzdělávání dětí a mládeže, do oblasti sociálních hnutí, komunit, politického vzdělávání, profesního vzdělávání a rovněž vzdělávání zájmového. (Beneš, 2003, s 30-34)

V případě **interkulturního vzdělávání dospělých** je samozřejmostí nutnost neustálého učení se v reálném životě, učení se pomocí zkušeností. Jedná se o neplánované sebeřízené učení, učení neformální a především informální. Stejně tak je pro cizince výhodné, pokud mají možnost zúčastnit se vzdělávacích akcí a aktivit, jež jsou řízené, organizované, mají jasně dané kurikulum a cíl, které dodržují.

Neformální vzdělávání, často občanské vzdělávání ve spojení s národním hnutím, má silnou tradici v severských zemích. Toto vzdělávání opět reflektuje především aktivní přístup člověka ke vzdělání a svobodný výběr témat k učení. Tato tradice dobrovolných kroužků souvisí s rozvojem sociálních sítí, které následně stimulují úroveň formálního vzdělávání. (Kopecký, 2004, s. 91-94)

V souvislosti s nárůstem individualizace západní společnosti, se zvyšujícími se požadavky na výkon člověka a oslabováním jeho stability

ve společnosti narůstá také význam **komunit**. Díky prolamování tradičních vazeb, oslabování vlivu rodiny i širších příbuzenských vztahů vzrůstá u dnešních lidí potřeba sounáležitosti, potřeba někam patřit. Člověk se dále v průběhu života setkává s mnoha problémy, které nemá sílu sám vyřešit. Spojení s podobně smýšlejícími osobami se stejným záměrem mu pomůže tyto překážky a svízelné situace překonat. V tomto spojení může najít také vazby, které jinak v životě postrádá. Jedná se v podstatě o budování sociálního kapitálu jedince, kterýžto je dnes velmi ceněn nejenom na individuální bázi, ale rovněž pro celospolečenské fungování a kohezi společnosti. Míra a množství sociálního kapitálu ve společnosti jsou nepřímo úměrné s mírou anomie, rozpadem hodnot, tradic a nárůstem patologických jevů.

Pojem komunita v užším pojetí znamená dobrovolné seskupení lidí, jež je spojeno určitými emocionálními vazbami, stejným zájmem, obdobným cílem či posláním. (Lorencová, 2001a, s. 119-125) Ještě významnější je budování těchto sítí v případě imigrantů, kteří odešli do nové země v podstatě sami, a tyto nové sociální vazby jim nahrazují ztracené nebo dočasně nedostupné kontakty a vazby. Emocionální pouto imigranti mohou vytvořit nejlépe s lidmi ze stejné nebo podobné kultury, kteří se nachází ve stejné situaci. Takto vzniklá spojení uspokojují jejich primární potřeby a současně jim mohou napomoci k větší psychické pohodě a tím pádem lepší adaptaci na nové životní podmínky.

Mezi komunity v tomto smyslu slova může být zařazena rodina, ale také různé svépomocné, terapeutické, tréninkové a jiné skupiny. (Lorencová, 2001a, s. 119-125) Tyto skupiny lidí vykazují buď všechny, nebo některé z následujících atributů - společné místo, společný zájem (mohou to být i takové faktory jako je víra, sexuální orientace, profese nebo etnický původ) a nakonec jakési souznění, soulad všech (je to i naplnění možností setkávat se a být mezi ostatními). (Smith, 2002)

Vedle kladů, které členství v komunitě svým členům nabízí a z nichž je možné vyjmenovat třeba toleranci, reciprocitu, sociální důvěru a sebeuvědomění (Smith, 2002), mohou komunity působit na své členy také záporně, tedy hlavně na jejich možné začlenění do většinové společnosti. Imigranti se stávají členy izolovaných skupin, jež nestojí o komunikaci a spolupráci. Mohou být naopak ostře vymezeny vůči většinové společnosti – to je příklad extremistických komunit, teroristických skupin, náboženských sekt či společenství vedená různými fanatiky.

V otázkách **vzdělávání imigrantů** či menšin ve společnosti mezi komunity mohou patřit různé skupiny dobrovolníků, kteří pomáhají začlenění menšin a různě exkludovaných jedinců do společnosti.

Komunitní vzdělávání je velmi široký pojem zahrnující de facto všechny možnosti a formy vzdělávání. Patří sem především vzdělávání členů komunity. V případě cizinců, imigrantů se nabízí možnosti učení se orientovat v novém prostředí – například vzdělávání v právní a legislativní problematice týkající se cizinců, získávání občanství, hledání zaměstnání. Dalším obsahem vzdělávání je učení se novému jazyku, učení se správné komunikaci, komunikační etiketě, učení se novým kulturním vzorcům (rituálům, hodnotám, tradicím).

Mezi tento typ komunitního vzdělávání patří také pořádání osvětových akcí, rozšiřování informací o svých aktivitách mezi širokou veřejností. Jako zdroje komunikace lze využívat letáky, plakáty, informační vývěsky, ale také činnosti aktivistů, oslovujících vybrané skupiny lidí. (Lorencová, 2001b, s. 137-141) Dále je možné sem zařadit mnohá kulturní seskupení členů různých etnických minorit (taneční, pěvecké i jiné zájmové skupiny) či sdružení, jejichž cílem je podpora vzdělávání. Tyto skupiny mohou vést dobrovolníci, zkušení profesionální lektori „většinové“ společnosti či sami příslušníci etnických skupin nebo imigranti.

Jiným možným způsobem komunitního vzdělávání je příprava komunitních pracovníků (to je případ svépomocných či terapeutických komunit. (Lorencová, 2001b, s. 137-141)

Komunitní vzdělávání jsou také všechny procesy učení, které probíhají při realizaci všech komunitních akcí, projektů a kampaní. (Lorencová, 2001b, s. 137-141) Lidé se tak učí přímo z reálného života, ze skutečných situací a získáváním zkušeností ze spolupráce s druhými. Všichni zúčastnění (členové minorit i „většiny“) se vzdělávají díky setkávání, osvojují si sociální dovednosti komunikace, vyjednávání, argumentace.

Dalším faktorem je získávání znalostí, informací a zkušeností z kontaktu s různými institucemi, úřady, médii, podnikatelskou sférou. (Lorencová, 2001b, s. 137-141) Současně probíhá také proces „**individualizace** (jedinec se prostřednictvím komunitních aktivit vyhraňuje postojově i názorově) a **integrace** (včleňuje se do života komunity, přebírá za své její potřeby a zájmy).“ (Lorencová, 2001b, s. 138)

Tyto faktory obohacování, procesy se silným vzdělávacím prvkem se týkají všech, minorit i majority. Největší vzdělávací potenciál mají takové aktivity, kdy se právě tyto výše uvedené strany setkávají a vzájemně kooperují na naplnění společného cíle.

Jak dalece je obtížné koexistovat v shodném prostoru s kulturně odlišnými lidmi, komunikovat s nimi a zdárně spolupracovat, dokládá také problematika smíšených **manželství a partnerství**. Úvaha nad tímto problémem může sloužit i jako jistý návod pro vzdělávání v této oblasti. Pokud jsou obě strany dostatečně vstřícné, mohou se od sebe rovněž mnoho naučit a obohatit tak svůj život.

Problém neznalosti jazyka toho druhého a touha po eliminaci případných nerovností může vést páry k tomu, že se společně učí jiný cizí jazyk, který není mateřský ani pro jednoho z nich. Mohou si vynalézat svá vlastní slova, kterým druhí nerozumí a díky nimž se mezi nimi upevní

vzájemný vztah. Složitější je pak následná komunikace v širší rodině. (Čechová, 2008)

Vzdělávací aspekt má nejen nutnost naučit se jiný jazyk, ale též poznávání kořenů toho druhého, jeho společnosti, jeho kultury. Díky tomuto poznávání cizího se člověk dozvídá i mnoho nového o své kultuře. (Čechová, 2008) Získává odstup od svých národních zkušeností, od své historie a může nahlédnout i na vlastní stereotypy a předsudky vůči ostatním. Stejně, jak se přibližuje ke svému cizímu partnerovi, může se však vzdalovat své dosavadní rodině a přátelům, anebo svým novým pohledem obohatit i druhé.

Ve vzdělávání dospělých bývá oříškem vymezení **cílových skupin**. Přitom právě určení účastníků vzdělávání je stěžejní pro efektivně zacílený vzdělávací proces. Poté, co je určena cílová skupina, lze definovat konkrétní vzdělávací potřeby a na jejich základě vypracovat vzdělávací projekt.

V problematice interkulturního vzdělávání je určení cílové skupiny ještě složitější. Jasně lze vymezit například pedagogy, ostatní školní pracovníky, novináře, policisty a další profesní skupiny, pro něž je potom interkulturní vzdělávání jednou z možností profesního vzdělávání.

Cílové skupiny je možné vymezit podle některých z následujících charakteristik – podle věku, pohlaví, formy vzdělání, podle příslušnosti k určité sociologické skupině, podle dosaženého stupně vzdělání. (Matulčík citováno dle Beneš, 2008, s. 88) V případě interkulturního vzdělávání jsou však cílové skupiny natolik různorodé, že je třeba jejich bližší studium a specifikace, pokud usilujeme o skutečně zacílené vzdělávání.

Důležité pro pozitivní výsledek takto cíleného vzdělávání je nutnost, aby se potenciální účastníci sami cítili být „členy“ této cílové skupiny. (Beneš, 2008, s. 87-88) Vzdělávacími deficity disponuje velké množství lidí, v případě přistěhovalců je nutnost dále se vzdělávat vcelku zřejmá, nicméně ne všichni mají možnost dále se učit, a především k tomu necítí potřebu.

Vzdělávání dospělých je založeno z velké části na dobrovolnosti (Beneš, 2008, s. 87-88), kromě dalšího vzdělávání některých vybraných profesí jako jsou lékaři, střední zdravotnický personál, advokáti, soudci, pro které je další vzdělávání povinností. Proto je třeba zdůraznit nejenom význam motivace účastníků k tomuto vzdělávání, ale také význam publicity a dostatku informací o různých možnostech vzdělávání a vzdělávacích aktivitách.

Na rozmezí občanského a vládního sektoru existuje celá řada **nevládních organizací**, jejichž cílem je podpora menšin, snaha o jejich integraci a rovněž rozvoj porozumění mezi „většinovou“ společností a odlišnými skupinami žijícími ve stejném sociálním prostoru. (Niessen, 2000, s. 62-64) (Některé z nich, operující na území České republiky jsou uvedeny v příloze E.)

Tyto organizace jsou zapojeny přímo do procesu přijímání nově příchozích imigrantů, pomáhají jim v adaptaci, poskytují právní poradenství v otázkách azylu, získání státního občanství a v dalších záležitostech týkajících se například diskriminace. Některé z nich úzce spolupracují s vládou a na její žádost realizují různé průzkumy, konkrétní projekty atd. (Niessen, 2000, s. 62-64) Často také realizují vlastní vzdělávací projekty určené jak vzdělávání menšin, tak také příslušníků většinové společnosti, nejčastěji pedagogů, ale také například zdravotnického personálu.

Téma **mezikulturní komunikace** již bylo zmíněno v souvislosti s přístupem většinového společenství k minoritám. Jeví se mi však natolik významné, že bych jej ráda rozvedla i v této části práce. Ačkoliv interkulturní výchova je nutná již od mala, v českých školách se děti až tak často s příslušníky jiných kultur nesetkají. Pokud ano, bývá to spíše na vyšších stupních škol, na středních a ještě častěji vysokých školách. Nejčastěji to bývá až v dospělosti.

V mezikulturní komunikaci lze člověka vzdělávat, v případě, že tento člověk sám chce. Vše začíná uvědoměním. (Hofstede, 1999, s. 177-178) –

uvědoměním si svého „naprogramování“, toho, že jeho vidění světa je z velké části produktem kultury, v níž žije, a že lidé pocházející z rozdílného prostředí mají zase svůj způsob porozumění realitě. Tímto zamyšlením nad sebou samým si uvědomí omezenost tohoto pohledu a současně bude otevřen porozumět jinému chápání světa. Vstřícnost a jistá přemýšlivost a touha dozvědět se více je začátkem pro „naučení se“ pravidlům této komunikace.

G. Hofstede (199, s. 177-180) uvádí jako další stupně pro osvojení si principů mezikulturní komunikace získání znalostí a dovedností. Je dobré zjistit, jaké ti druzí mají symboly, rituály a hodnoty a až osvojením si těchto znalostí v praxi lze získat schopnost porozumět jejich životu. Toto porozumění pak vede k tomu, že jedinec dokáže rozpoznat sociální situaci, v níž se nachází, dovede adekvátně reagovat a dokonce konstruktivně řešit případné problémy.

Komunikace s příslušníkem jiného etnika, kultury apod. tak člověka může též pozvednout. Díky ní může získat jistý odstup a rozumný náhled na život svůj i svých nejbližších.

G. Hofstede jako další kurs v interkulturním vzdělávání hovoří o získání obecných znalostí o rozdílech kultur. (1999, s. 178-179) Tento trénink poznání by měl být zaměřen na mentální software studenta, na uvědomění si limitů a případných třecích ploch, kde se může odlišovat od softwaru druhého člověka. Více však než o rozdílech druhé kultury, mi připadá přínosnější zdůraznit, že tento postup má za cíl specifikovat, analyzovat své vidění světa, svou kulturní „výbavu“, zakotvenou v naší mysli a pokusit se obměnit konkrétní místa, konkrétní způsoby uvažování a tím pádem též určité způsoby jednání, k nimž toto uvažování vede.

Tento možný postup je určen právě pro poznání a získání obecných znalostí o rozdílech kultur. Jeho účastníky jsou vesměs lidé, kteří budou vysláni svou mateřskou firmou na dočasnou práci do různých zemí světa a u nichž zatím není jasné, kde budou pracovat. Cílem je naučit se v nové

zemi především pracovat, ne žít, tedy přimět druhé ke spolupráci a následnému plnění pracovních úkolů. Během tří dnů lidé projdou různými přednáškami, cvičeními, diskusemi a řešením případových studií. (Hofstede, 1999, s. 178-179)

Na závěr kursu by měli být schopni si uvědomit, že oni i druzí mají nějakou specifickou kulturu, která není ani špatná ani dobrá, a tato zažitá kultura má za následek jisté způsoby uvažování a chování. Poznatky i praktické zkušenosti takto získané lze pak využít při svých pracovních (i jiných) pobytech kdekoliv v cizině.

Interkulturní **vzdělávání učitelů**, stejně jako multikulturní výchova dětí má dlouhou tradici především v severních zemích Evropy jako je Švédsko, Norsko či Finsko. Obdobně dlouhodobě jsou multikulturní vzdělávací programy pro děti, studenty i učitele rozvíjeny v Holandsku, ve Švýcarsku nebo ve Spojených státech amerických. (Průcha, 2001)

Vzdělávání pedagogů by mělo probíhat ve dvou rovinách. Jednou je osvojení teoretických koncepcí, zabývajících se kulturou, etniky, předsudky a stereotypy (například z psychologie, etnologie, sociologie). (Průcha, 2006, s. 99-109) Je dobré seznámit se i s provedenými výzkumy na toto téma.

Druhou rovinou je pak získání vhodných didaktických dovedností. Učitelé by měli umět objasnit žákům jak se chovat k lidem odlišné kultury a etnika, ale také jak vycházet s lidmi stejné národnosti, stejné kultury. Účelem tohoto vzdělávání pedagogů je získání interkulturní kompetence, jejímž jádrem je jistá senzitivita, citlivost ve vnímání druhých (lidí stejných i rozdílných). (Průcha, 2006, s. 99-109)

Ve Velké Británii jsou pro vzdělávání učitelů – nováčků navrženy jisté národní standardy, jež by si noví učitelé během studia a prvních let praxe měli osvojit. Tato pravidla a normy chování a vyučování sestavila britská „Teacher Training Agency“ a jsou primárně určeny pro vzdělávání sociálně vyloučených skupin žáků, ale náležitě obměněny se dají používat i pro výuku ostatních dětí. (Mittler, 2005, s. 137-141)

Mezi tyto postupy patří identifikace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a ustanovení konkrétních možností, určitých individuálních cílů pro každého žáka (s ohledem na jejich zvláštnosti, osobnostní předpoklady, problematické stránky, kulturní a jazykové zázemí). Dále je třeba zdůraznit potřebnou znalost průběhu učení dětí, determinovanou jejich fyzickým, psychickým, emocionálním a sociálním vývojem. Na základě všech těchto aspektů by učitel měl umět vytyčit požadovaná očekávání průběhu učení, motivace a prezentace práce každého jednotlivého žáka. (Mittler, 2005, s.137-141)

Přínosná je také možnost učitelů sdílet znalosti, informace, optimální postupy v oblasti vzdělávání sociálně exkludovaných skupin žáků s ostatními učiteli. (Mittler, 2005) K tomu mohou sloužit určitá neformální sdružení, setkávání ve fyzickém slova smyslu nebo za pomoci internetu a jiných moderních nástrojů komunikace.

Za zamyšlenou stojí i jedna ze vzdělávacích koncepcí interkulturní výchovy, a to koncepce *sociálního konstruktivismu*. Tento koncept zdůrazňuje aktivní přístup žáků a vůbec všech lidí při setkávání se s diskriminací, rasistickými narážkami, chováním apod. nejedná se tedy jen o přenos informací, ale skutečnou snahu o změnu postojů a zdůraznění samostatného a aktivního přístupu k řešení problémů. Tato proaktivita je hlavním cílem interkulturní výchovy. (Průcha, 2001, s. 139)

Ve *Finsku* je zařazen do univerzitního studia učitelů speciální program interkulturního vzdělávání. Nejedná se pouze o zprostředkování teoretických znalostí. Do tohoto programu jsou záměrně zařazeni také studenti jiných etnických skupin, jiných národností tak, aby se všichni naučili spolupráci, komunikaci a porozumění i v reálném životě. (Průcha, 2001) Finské projekty interkulturní výchovy nejsou výjimkou. Obdobné programy najdeme kupříkladu ve *Švédsku, Holandsku, Velké Británii*.

Interkulturní vzdělávání učitelů ve *Spojených státech amerických* je obsaženo v národních standardech vyžadujících, aby všichni budoucí učitelé

absolvovali povinné kursy vzdělávání v tomto oboru. Multikulturní kompetence, již by měli všichni učitelé disponovat je shrnuta následovně. „Všechny osoby, které se stávají učiteli, musí být senzitivní k realitě kulturní diverzity a musí být schopny porozumět etnicky odlišným hodnotám a orientacím svých žáků.“ (Průcha, 2001, s. 116)

Problémem amerických škol je mimo jiné nedostatek učitelů – příslušníků jiných etnik, především hispánských či afroamerických. Je žádoucí, aby se alespoň přibližně vyrovnal poměr počtu „většinových“ a „minoritních“ učitelů s poměrem „většinových“ a „menšinových“ žáků dané školy. Tento poměr je považován za důležitý z hlediska zabránění jisté sociální distanci mezi učiteli a žáky, příslušníky menšin. (Průcha, 2001, s. 110-117)

Osvojení si pravidel **interkulturní komunikace** a spolupráce má ve školním prostředí význam jak při komunikaci učitele – cizince se svými žáky či při vzájemných kontaktech žáků, členů většinové společnosti a žáků, příslušníků minority, ale také při komunikaci učitelů a dalších pracovníků školy s rodiči menšinových žáků. V této oblasti je dobré se vzdělávat průběžně. To platí především pro pedagogy, ale i pro ostatní školní pracovníky, ačkoliv zatím žádné cizí žáky nebo kolegy nemají. Nikdy však nemohou vědět, kdy, za jakých okolností a s jakými cizinci přijdou ve své práci do styku.

Často se učitelé ocitají před **morálními problémy**, jakmile mají vyučovat děti odlišných etnik či komunit. Objevují se v situacích, kdy nevědí přesně, jak mají správně zareagovat. Tato morální dilemata se objevují především díky rozdílnostem daných odlišným náboženstvím. V evropských třídách je nejčastější rozpor mezi křesťanskou a muslimskou vírou. (Průcha, 2001, s. 98-99)

Jiné rozpory se objevují v případech tělesné a hudební výchovy, kdy muslimské dívky mají zakazováno zpívat či cvičit. V těchto případech je učitelům doporučováno uchýlit se ke kompromisům a například zmírnit

požadavky na minoritní žáky. V každém případě je třeba spojit se s rodiči těchto dětí a snažit se s nimi dohodnout jistá pravidla. (Průcha, 2001, s. 98-99) To však může vyvolat zase jiné potíže třeba s „většinovými“ žáky nebo obecně s nemožností asimilace těchto dětí do většinové kultury v případě trvání na jejich jistém vyčlenění.

Další významnou oblastí je **vzdělávání osob**, které přijdou s cizinci (azylanty, přistěhovalci) **do bližšího kontaktu**. Jedná se o příslušníky většinové společnosti, a to jak o imigrační úředníky či příslušníky cizinecké policie, tak také o lidi z neziskové sféry, lidi pomáhajících profesí (učitelé, sociální pracovníci, lékaři, psychologové, pracovníci azylových domů) nebo ze sféry obchodní a podnikatelské (personalisté, manažeři podniků, právníci) a další.

Pro některé z nich je však velmi nízká motivace k interkulturnímu vzdělávání – daleko nižší, než u osob, jež pracovně odcházejí do ciziny. Často neradi obětují svůj čas a finanční prostředky na vzdělávání, které často podle jejich názoru není potřebné. (Hofstede, 1999, s. 178-180)

Vzdělávání lidí všech možných profesí lze těžko zobecnit, nicméně je možné říci, že pro všechny bez rozdílu platí možnosti a potřeby interkulturního vzdělávání výše uvedené. Pro profese jako policisty, státní úředníky, právníky, sociální pracovníky, zdravotníky a další by se mělo vzdělávání v oblasti multikulturalismu stát nutností, ne- li povinností.

Z některých specifických možností lze uvést například vzdělávání státních úředníků a policistů, kteří přichází do styku s cizinci dnes a denně. Možné vzdělávání v této oblasti by zahrnovalo například jazykové vzdělávání, vzdělávání v interkulturní komunikaci a etiketě, vzdělávání v oblasti legislativy týkající se cizinců. Dalším příkladem je vzdělávání úředníků pracujících na úřadech práce, které by bylo zaměřeno na problematiku integrace menšin na trh práce.

Jiným vhodným kurzem je například projekt určený terénním sociálním pracovníkům, kteří jsou s imigranty či azylanty v bezprostředním kontaktu a

kteří mají za cíl jim pomáhat. Tito pracovníci by se sami měli umět orientovat jak v právních a legislativních otázkách týkajících se cizinců, tak samozřejmě také v oblasti psychosociální. Měli by umět volit a ovládat adekvátní formy komunikace, podpory a budování dlouhodobé spolupráce se svými klienty.

Obdobný vzdělávací kurs určený pro pomáhající profese by se mohl věnovat problematice vyhledávání pracovních příležitostí a vhodného pracovního uplatnění těchto cizinců a samozřejmě také rozvoji spolupráce pracovními úřady i jinými institucemi státní správy. Jeden z mnoha vzdělávacích kursů věnovaných interkulturnímu řízení v organizacích je zmíněn na závěr kapitoly.

Specifickou oblastí interkulturního vzdělávání je **vzdělávání menšin**. Příchod cizince do třídy je v mnoha ohledech zátěžovou situací nejen pro žáky, ale i pro učitele a rodiče. Na počátku se mohou objevit právě stereotypní způsoby uvažování, předsudky, či dokonce rasismus. V České republice je možné se ve třídách nejčastěji setkat se Slováky, Vietnamci (či s Romy jako etnickou menšinou). Díky izolaci České republiky trvající několik desítek let nebyvají pravidlem smíšené, mnohonárodnostní třídní kolektivy. V zemích západní Evropy je tato situace jiná; problémy, jež mohou vyvstat, dokumentuje následující příklad **z řeckých škol**.

Někteří rodiče neradi vidí děti cizí národnosti ve třídě svých dětí. Myslí si, že cizinci pro ně mohou představovat jisté nebezpečí. To se týká především dětí Turků, což může být důsledek negativní historické zkušenosti Řeků s Turky. Tyto národní stereotypy se promítají i do myšlení dětí většinové společnosti a vedou k šikaně, ústicím až do fyzické agrese. Ačkoliv by se cizí děti rádi učili spolu s ostatními, je jim to znemožněno. Ublížování spolužáků pak vede ke špatnému prospěchu, psychickým problémům dítěte a absencím ve škole. (Magos, 2000)

Špatné zkušenosti rodičů s některými příslušníky tureckého etnika si jejich děti vzaly za své. Formovaly postoje těchto dětí k „cizím“, a aniž by

cizí děti vůbec poznaly, odrazily se v jejich chování vůči nim. Obdobně rasistické předsudky však objevil i výzkum provedený mezi pedagogy. Přibližně čtvrtina učitelů preferuje, aby se muslimské děti učily v oddělených školách bez ohledu na případné řecké občanství. 73 % z nich je přesvědčeno, že existuje přímá úměra mezi vzrůstající kriminalitou ve společnosti a zvyšujícím se množstvím cizinců v Řecku. Více než 60 % dotazovaných pedagogů by rádo poslalo imigranty zpět domů, do jejich země.¹¹ (Magos, 2000) V takovýchto podmínkách se jeví multikulturní výchova, vyučovaná v řeckých školách, pouze jako povinný předmět bez valné naděje na úspěch.

Osvojení si pravidel interkulturní komunikace má ve školním prostředí význam nejen při komunikaci učitele – cizince se svými žáky nebo při vzájemných kontaktech žáků, členů většinové společnosti a žáků, příslušníků minority, ale také při komunikaci učitelů a dalších pracovníků školy s rodiči menšinových žáků. V této oblasti je dobré se vzdělávat průběžně, to platí především pro pedagogy a ostatní školní pracovníky, neboť nikdy nemohou vědět, kdy, za jakých okolností a s jakými cizinci přijdou ve své práci do styku.

Na průběh akulturace menšin má velký vliv rozdílnost původní, domovské kultury a kultury cílové země. Zkoumáním indonéské kultury bylo zjištěno, že tato kultura i **Indonésané** jako lidé vykazují velkou podobnost s Čechy a Moravany a také s českou kulturou; důsledkem této velké shody je poměrně dobrá akulturace v našem prostředí. (Průcha, 2010, s. 59-60)

¹¹ V České republice se objevují obdobné negativní zkušenosti rodičů, učitelů a následně dětí s příslušníky romského etnika, jež vedou k předsudkům a předpojatosti.

Co se týká například **vietnamské menšiny** žijící v České republice, tak ta pociťuje velkou jazykovou bariéru, nejen pro nezvládání českého jazyka, ale také pro velké rozdíly mezi naší a svou kulturou a prostředím, z něhož přišla. I přesto všechno je jejich adaptace na české prostředí dobrá, také díky vzájemné podpoře svého příbuzenstva.

U **ukrajinské komunity** jsou postupně zjišťovány tendence k trvalejšímu zabydlení se na území České republiky. Zintenzivnily kontakty imigrantů se svými rodinami, přáteli a známými na Ukrajině; tyto sítě by následně pomohly rychlejší adaptaci dalších ukrajinských přistěhovalců. Také narůstají snahy o zajištění trvalého pobytu v naší zemi. (Šišková, 2001, s. 89-97) I pro Ukrajince, kteří touží o trvalém usídlení v naší republice bude významná možnost učit se český jazyk i kulturu.

Významné je osvojení si **jazyka hostitelské země** – za prvé urychluje adaptaci imigrantů na nové prostředí – za druhé urychluje akulturaci resp. asimilaci imigranta, a to do té míry, že jeho potomci a další generace se již rychle vzdalují své původní kultuře. Akulturace je usnadněna podobností mateřského a nového jazyka a též podobností jejich kultur. Nejen lepší a rychlejší asimilace na nové životní podmínky, ale i větší psychická pohoda a pocit úspěšnějšího života jsou výsledkem naučení se nového jazyka. (Průcha, 2010, s. 58-59)

Interkulturní vzdělávání v sobě zahrnuje také již zmiňované **bilingvní učení** – učení se druhému jazyku do té úrovně, že člověk umí používat automaticky a bez problémů jazyk mateřský i jazyk druhý. Nový jazyk pak používá jako svůj hlavní jazyk pro komunikaci se svým okolím. (Rex, 2003)

Pokud přijdou děti cizinců na základní školu, často je samozřejmostí, že jsou nuceny se učit v pro ně cizím jazyce. Nebývá možností výběr školy, v níž by mohly studovat v jazyce svého etnika. Pokud ve škole mluví, píší, čtou „novým“ jazykem a doma s rodinou hovoří svým jazykem, stávají se celkem automaticky bilingvními. Stejně tak je vhodné, pokud se ve škole učí kultuře, pravidlům, hodnotám a historii „nové“ země, většinové společnosti,

pak by je rodiče doma měli nadále vzdělávat v jejich původní kultuře. Jistě by bylo na škodu zapomenout na své kořeny (je to též v souladu s myšlenkami multikulturní společnosti, jež kulturní diverzitu podporuje).

To se samozřejmě týká i studentů vyšších škol, pro které však již může být složitější naučit se cizí jazyk. Starší děti nejsou už tolik adaptabilní jako malé děti, může se jim stýskat po své zemi, po kamarádech a známých, jež tam zanechaly. Mohou si více všimnout nevraživosti, lhostejnosti a dalších negativních reakcí ostatních dětí. To opět klade nároky jak na jejich rodiče, tak též na pedagogy. Především u učitelů to vyžaduje jistou přípravu, větší porozumění a adekvátní přístup k těmto studentům. V takových případech je třeba zlepšit komunikaci s celým třídním kolektivem a zvýšit všímatost a citlivost.

Vzorem možným následování je opět vzdělávací praxe realizovaná v zemích severní Evropy, konkrétně v Norsku. Bilingvní výuka se týká laponských dětí, které se od narození učí svůj, laponský jazyk. Ve škole se potom začínají učit norštinu, kterou brzy ovládnou na dobré úrovni. Laponský jazyk je však i nadále považován za základní nástroj jejich vzdělávání a mají možnost učit se vybrané předměty v norském jazyce i ve své mateřské řeči. V norských školách je tak praktikována zmiňovaná myšlenka bikulturace – laponská kultura je považována za součást kultury norské, a proto jsou s ní seznamovány všechny děti bez rozdílu. (Průcha, 2001, s. 92-93)

Problematika **vzdělávání dospělých v mezikulturní komunikaci** zahrnuje dvě základní oblasti. Jednou z nich je *učení se cizímu jazyku*, což je příhodné v případech odchodu lidí do nové země (kam spadá i možnost pracovního vycestování na delší služební cestu). Druhou oblastí je pak *vzdělávání se v reáliích*, tedy ve znalostech o zemi, kam jedinec přichází. Osvojení si těchto znalostí je pak otázkou praktického života, učení se ze situací, v jakých se bude člověk v novém prostoru ocitát. (Hofstede, 1999, s. 178-189) V situacích, kdy jedinec plánuje vycestovat do konkrétní

země, je dobré realizovat tuto přípravu v předstihu. To je možné v situacích cílených pracovních cest, plánovaného vystěhování apod. V opačných případech by mělo být samozřejmostí vzdělávat se v této oblasti nejen bezprostředně po svém usídlení v novém prostředí, ale především dlouhodobě.

Nedostatečná jazyková znalost, ale i kulturní povědomí o nové zemi představuje pro imigranty velký handicap. Tyto chybějící znalosti spojené s oslabenými schopnostmi obstát v nové společnosti mohou vést až k sociální exkluzi, úzce související s izolací těchto lidí (nedobrovolnou či dobrovolnou). Dnes je zřejmě v této souvislosti jedním z nejmarkantnějších jevů exkluze jedinců na trhu práce, která pak může vést až do pasti chudoby. To je případ mnoha průmyslových zemí, včetně České republiky.

Děti imigrantů se mohou stát, co se týká naučení jazyku hostitelské země, **učiteli svých rodičů**. (Kypriotakis, 2000) Při společném učení se utužují vzájemné vztahy rodičů a dětí, současně jsou děti podporovány v pozitivním přístupu ke vzdělávání, a také mají děti daleko větší úspěch ve škole, když cítí zájem svých rodičů.

V Nizozemí je realizován speciální program vzdělávání rodičů – příslušníků etnických menšin, do kterého je zapojeno několik škol. Tento projekt má v první řadě zlepšit komunikaci dětí, rodičů a školy. (Kypriotakis, 2000) Dalším výstupem by měla být podpora akulturace menšin a zabránění jejich sociálnímu vyloučení.

V rámci tohoto programu rodiče dostanou speciálně připravené studijní materiály, absolvují několik setkání (uskutečněné v jejich řeči – turecké, berberské, arabské) a učí se doma s dětmi aktivitami založenými na bázi her. Na konci tohoto několika měsíčního programu se zlepší komunikační dovednosti rodičů v holandském jazyce, postoje ke škole a učení obecně, navážou kontakty s ostatními rodiči v podobné situaci (což může přerůst až k hlubším vztahům, resp. vzniku komunit a realizace nějakých forem komunitního vzdělávání). (Kypriotakis, 2000)

4.3 Projekty interkulturního vzdělávání

Závěr čtvrté kapitoly je věnován ukázkám některých vzdělávacích projektů, realizovaných v České republice i ve světě, případně jejich modifikacím a obecným návrhům projektů věnovaných interkulturnímu vzdělávání.

Jedním z projektů vhodných pro žáky vyšších stupňů základních škol i studenty vyšších škol, realizovaný v rámci nového národního programu ve Velké Británii je projekt **personálního, sociálního, zdravotního vzdělávání** (Personal, social and health education – PSHE). Pod jeho hlavičkou se studenti učí o diverzitě různých etnických skupin a o síle předsudků. Na základě studia si mohou uvědomit možná vykořisťování a utiskování v mezilidských vztazích. Cílem je také se naučit komunikovat a spolupracovat se všemi lidmi bez rozdílu. (Mittler, 2005, s. 99-103)

Tento program učí také uvědomění si významu vlastního života, pomáhá nasměrovat dospívající na jejich cestu životem tak, že u nich posiluje pocit odpovědnosti nejen za jejich život, ale také za životy těch druhých. Zdůrazňuje rovněž význam zdraví a strategie jeho zachování pro aktivní a nezávislý život (což může obnášet také v českých školách propagovanou prevenci, jež má předcházet alkoholismu, toxikomanii, nežádoucímu otěhotnění či nakažení virem HIV). Otázka zdraví je zde provázána s ideou občanství, s aktivním přístupem ke světu a také s osobním rozvojem člověka. Tento rozvoj osobnosti je podmíněn rozvojem občanského cítění.

Jiným obecnějším návrhem projektu určeného žákům a studentům je **program vzdělávání k aktivnímu občanství**. Od roku 2000 je tento projekt jako projekt Národního kurikula součástí britských vzdělávacích programů. Jeho obsah je možno rozdělit do tří hlavních bloků. (Mittler, 2005, s. 99-111)

První z nich se týká problematiky, jak se stát aktivním občanem. Zahrnuje vzdělávání v oblasti lidských a občanských práv, v záležitostech diverzity mezi různými společnostmi, komunitami, národnostmi a etniky, ale také zvyšování informovanosti o vztazích státu s ostatními zeměmi Evropy či světa. Druhou oblastí je rozvoj dovedností v oblasti interkulturní komunikace. Zde je zmíněno i potřebné vzdělávání v oblasti informačních technologií a práce s informacemi obecně.

Třetí sféra vzdělávání se týká rozvoje schopností participace, odpovědného a aktivního přístupu k různým sociálním otázkám. Důraz je kladen na rozvoj emoční inteligence, schopnosti imaginace a empatie. Obsahuje rozvoj schopností představit si rozdílné lidské zkušenosti, o nichž je dotyčný schopen hovořit, obhajovat či diskutovat, aniž by se s nimi ztotožňoval nebo aniž by se slučovaly s jeho vlastními zkušenostmi, názory a myšlenkami. (Mittler, 2005, s. 99-103)

Dalším projektem, který reaguje na potřebu podpořit multikulturní výuku v českých školách je projekt **400 přednášek multikulturní výchovy** (pořádá Slovo 21). Projekt je určen pro žáky a pedagogy základních a středních škol v České republice. Během a především po skončení tohoto tříletého programu realizace přednášek ve více než stovce škol bude sestavena metodika pro pedagogy, jejímž cílem je získání vhledu do problematiky interkulturní výchovy a komunikace, a také učební pomůcka pro žáky. Součástí projektu je rovněž dotazníkové šetření na téma soužití majoritní společnosti s minoritami. (MKV - 400x na českých školách, 2009)

Obdobným vzdělávacím projektem, který pořádá společnost Člověk v tísni¹², je program **Jeden svět na školách**. Nabízí systematickou metodu

¹² S programem Jeden svět na školách spolupracuje také jiný program společnosti Člověk v tísni - program Varianty. Nabízí další možnosti profesního vzdělávání současným či budoucím pedagogům, profesionálům v oblasti vzdělávání, pracovníkům veřejné správy a samosprávy, novinářům policistům a dalším. (Varianty, 2006)

vzdělávání v multikulturní problematice prostřednictvím dokumentárních filmů. Poskytuje základním a středním školám sady dokumentárních filmů, které se věnují aktuálním tématům jako je porušování lidských práv, rasismus, rozvojová spolupráce, problematika drog a další. V rámci projektu jsou pořádány semináře, jejichž součástí jsou školení pro pedagogy na téma jak využívat dokumentární film ve výuce. (Jeden svět na školách, 2009)

Metoda kritické události je metodou získávání poznatků o reakcích lidí v kritických situacích. Holandský pedagogický odborník H. de Frankrijker (Průcha, 2006, s. 177-179) ji zavedl také v oblasti interkulturního vzdělávání budoucích i současných učitelů. Skupina výzkumníků nahrávala na video průběh vyučování ve třídách s různým počtem dětí z etnických menšin. Na základě těchto záznamů bylo vybráno osmnáct kolizních situací, kdy došlo díky rozdílné kultuře k nedorozumění mezi učitelem a žákem. S jinými učiteli v dalších holandských školách byly následně analyzovány a diskutovány a poté používány jako didaktická pomůcka interkulturní výchovy učitelů. (Průcha, 2006, s. 177-179)

Jiný zajímavý projekt, **Rodina od vedle** (pořádá společnost Slovo 21), je projektem vzdělávání dospělých i dětí v interkulturní komunikaci a porozumění lidem rozdílné kultury. Hlavním cílem je napomoci úspěšné integraci cizinců v České republice. Projekt se snaží pomoci vzájemnému poznávání komunity cizinců dlouhodobě nebo trvale žijících na území naší země a přispět k vytváření přátelských vztahů s rodinami Čechů a Moravanů.

Projekt je realizován po celém území České republiky a spočívá v setkávání padesáti českých rodin a padesáti rodin cizinců u společného oběda. Tento společný oběd se uskuteční ve stejný den a čas na různých místech v republice. Každému setkání je přítomen asistent, který může pomoci prolomit počáteční bariéry a ostych. Kromě ochutnávky neznámých jídel a národních specialit je přínosem tohoto setkání především vzájemné

popovídání si a možnost navázat následné bližší vztahy. (Rodina od vedle, 2005)

Jedním ze vzdělávacích programů nabízených komerčními vzdělávacími institucemi podnikům a organizacím, jejich manažerům, právníkům či personalistům je program **Interkulturální management** (pořádá vzdělávací agentura VOX). Je realizován formou semináře a jeho obsahem jsou následující okruhy problematiky – kultura, kulturní difference, firma jako sociální a kulturní systém, národní a firemní kultura. Dalšími tématy jsou například vedení lidí v mezinárodních týmech či interkulturní komunikace a vyjednávání. Cílem kursu je pochopení významu kultury, kulturní identity a jejich vlivu na chování lidí. Tento kurs je realizován formou přednášky, tedy čistě v teoretické rovině. (Interkulturální management, 2009)

Jako jediný svého druhu zmíním příklad semináře určeného pro **vzdělávání zdravotnického personálu** (pořádá Multikulturní centrum Praha¹³), který přichází s cizinci při výkonu svého povolání do kontaktu. Cílem tohoto půldenního semináře je zvýšit informovanost zdravotníků v této oblasti.

Základem je předávání informací o přístupu cizinců ke zdravotní péči v České republice, o problematice zdravotního pojištění cizinců včetně sdílení praktických poznatků z multikulturního ošetrovatelství. Speciální blok je věnován pobytovým statusům. (Seminář pro zdravotníky, 2009)

Projekt **Poznávejte svou zemi** je programem určeným imigrantům, kteří se chtějí v České republice usadit. Jedná se o dvouměsíční cyklus přednášek, který pořádá také Multikulturní centrum Praha. Hlavním tématem kursu jsou Češi, jejich mentalita, kultura a historie. Další

¹³ Multikulturní centrum Praha je občanské sdružení, které zajímají otázky spojené se soužitím lidí z různých kultur v České republice a v jiných částech světa. Nabízí vzdělávací, kulturní a informační aktivity pro děti, studenty, učitele, knihovníky, ale i širokou veřejnost. Rovněž provozuje veřejnou knihovnu. (O nás, 2005)

přednášky se týkají organizace zdravotního pojištění v České republice, možnosti dalšího vzdělávání a rekvalifikace a rovněž významného tématu jak získat práci, případně jak fungují a jaké služby nabízejí úřady práce. Zajímavou službou je také hlídání dětí po dobu každé z přednášek. (Poznávejte svou zemi, 2009)

Poslední z uváděných konkrétních způsobů vzdělávání cizinců v cílovém prostoru je kurs nazvaný **kulturní asimilátor** (CA). Tento tréninkový nástroj je určený pro sebevzdělávání jedince a je vhodný jak pro cizince, tak také pro všechny, kteří se chtějí dozvědět něco o sobě, o své případné předpojatosti a stereotypch. Je realizován skrze popis asi sta případů, představujících možné kulturní střety, v nichž se někdo chová jistým způsobem. Následují čtyři možná vysvětlení uvedeného chování, kdy pouze jedno objasnění je blízké myšlení příslušníků minoritní kultury. (Hofstede, 1999, s. 178-189)

Tento vzdělávací nástroj pochází již z 60. let 20. století a byl vytvořen pro konkrétní majoritní (americkou) a minoritní společnost, ale i dnes lze jeho modifikované verze úspěšně používat, a to též pro vysvětlení chování jiných kultur. (Hofstede, 1999, s. 178-189) Test je podle mého názoru dosti schematický, předjímá určitá stanoviska, názory, postoje u lidí ze stejného kulturního společenství. Ve skutečnosti však tito lidé nemusí nutně všichni stejně zareagovat - chybí zde individuální pohled na člověka jako takového, nicméně pro probourání etnocentrického pohledu na svět je to jistě užitečná vzdělávací pomůcka.

5 Závěr

V současném světě vzhledem k významnému a co do počtu stále narůstajícímu přesunu kapitálu, zboží a služeb, neutuchají a naopak vzrůstají také pohyby lidí z místa na místo, ze země do země. Mnoho lidí putuje za prací, za lepšími finančními možnostmi a živobytím. Další lidé strádají životem v totalitních systémech, jsou politicky pronásledováni, uchylují se pod ochranná křídla jiných států, hledají zde azyl. Jiní utíkají do bezpečí před hrozícími přírodními katastrofami. Pro další skupiny migrantů je putování životním stylem, nejsou fixováni na jedno místo dlouhodobě, ale přesouvají se podle různých okolností bez ohledu na hranice.

Na otázky soužití lidí více kultur, náboženského smýšlení, barvy pleti či životního stylu ve stejném sociálním prostoru se snaží najít odpovědi teoretické koncepty **multikulturalismu**. Multikulturalismus v obecném pojetí, v pojetí současného politického diskurzu v podstatě předjímá rozdělení lidí podle kultury. Jako pouze jednu z možností jak se dívat na sociální diverzitu společnosti je nutné jeho teoretické úvahy také brát.

Jako jedna z variant vypořádání se s multikulturalitou společnosti je uváděn multikulturní neboli **menšinový model**, kdy stát a společnost uznává jednotlivé diferencované skupiny, jejich právo na praktikování svých rituálů, víry, a dalších prvků jejich kultury. Tyto autonomní skupiny a jejich aktivity stát jenom zastřešuje. Mají právo na jistou samostatnost, mohou se učit ve svém jazyce, dostávají ze státního rozpočtu peníze na podporu „své kultury“.

Nabízí se otázky, do jaké míry se potom tyto menšiny touží stát nedílnou a potřebnou součástí jednoho společenství daného státu. Jak dalece chtějí participovat na jeho rozvoji, zda i ony se chtějí zapojit nebo zda si pěstují jen své partikulární zájmy. Pokud tito imigranti navštěvují jen „své“ školy, neučí se jazyk většinové společnosti, pak je vcelku jisté, že

o asimilaci nestojí a s většinovou společností nemohou či nechtějí blíže komunikovat.

Je třeba zdůraznit, že takto pojatá multikulturní společnost je pak pouze jistou modifikací euroamerické společnosti, protože právě na jejích základech je tato idea postavena. Mnoha jiným společenstvím pak tato myšlenka může být naprosto cizí.

Obtížně se pak hledá také odpověď na problém politického rozhodování v celospolečenských otázkách. Je lepší při hledání jakéhokoliv řešení v sociální, vzdělávací, politické a jiné oblasti brát v potaz diverzitu společnosti, zájmy jednotlivých etnik, národnostních skupin, komunit či náboženských uskupení (to lze provádět pomocí akomodačních praktik či afirmativních akcí), nebo zda je nutné přistupovat ke všem stejně bez ohledu na jakékoliv rozdíly a nepodporovat žádné praktiky, které by u jednotlivých skupin mohly vyvolávat pocity a atmosféru diskriminace.

Dalším problematickým polem multikulturalismu je otázka **identity člověka** – uznání identity a autenticita jedince. Identita je osobní, individuální záležitost, podílí se na ní sice společenství, do kterého se člověk narodí, prostředí, v němž je vychován, nicméně identita každého je naprosto jedinečná. Pokud je pak diskutována nutnost uznání identity každého, bylo by spíše účelné odhlédnout od kolektivních identit a uznávat každého jedince jako člověka.

V teoretických konceptech multikulturalismu, usilujících o uznání identity každého člověka je tato identita vnímána do jisté míry jako věc kolektivní. Je utvářena až skrze přináležitost k nějaké kultuře, k nějaké skupině. Až jako člen nějakého většího či menšího společenství lidí, kteří jsou mu podobní (jejich identity jsou podobné té jeho), získává „svou identitu“. Rozpor nastává tehdy, když se sám necítí patřit do skupiny, která je mu z vnějšku jeho okolím přiřčena.

Odchody lidí do neznámého prostředí a snahy o zakotvení na novém místě jsou spojeny se zvýšenou **psychickou zátěží**. Reakce migrantů jsou

interindividuálně rozdílné, přesto je možné představit si některé z těchto reakcí, psychických stavů a procesů. Projevuje se u nich například deprivace v oblasti uspokojení potřeby bezpečí, jistoty a soukromí, ta se mísí s nedostatkem sociálních kontaktů, přátelství, lásky a uznání ze strany okolí. Došlo ke zpretrhání dosavadních pout a vztahů a další navazování kontaktů je pro cizince daleko složitější.

Roli hraje též intenzita vztahu jedince k původnímu prostředí – přerušení této vazby má také vliv na paměť člověka a jeho psychickou vyrovnanost. Tyto stavy mohou být spojeny se steskem po domově, po své rodině, po přátelích. Někteří mohou toužit vrátit se domů, nejsou s to se adaptovat na tak velkou změnu.

Rozdílné etnické či národnostní skupiny mají také rozdílné adaptační mechanismy. Úspěch jejich adaptace je též závislý na rozdílnosti jejich původní a nové kultury, vzdálenosti hodnot, norem a tradic. Z hlediska psychické stabilizace je pozitivním jevem vytváření migračních sítí. Do nové vlasti putují příbuzní a známí přistěhovalce – podporují ho v jisté adaptaci a on současně pomáhá těmto novým příchozím zabydlet se v nové společnosti.

Zvýšené psychické zatížení můžeme pozorovat i u příslušníků většinové společnosti, kteří přicházejí s imigranty do kontaktu, skutečného i pouze symbolického. Mohou se u nich projevit iracionální obavy z cizího, neschopnost a neochota komunikovat, předsudky a stereotypy, ale také strach ze ztráty zaměstnání a pozice na trhu práce, z úbytku ekonomické stability a určitého klidu ve společnosti. Psychická stabilita všech hraje důležitou úlohu i pro motivaci lidí k dalšímu vzdělávání, potažmo ke vzdělávání interkulturnímu.

Interkulturní vzdělávání je snahou o pozitivní ovlivnění lidí (dospělých i dětí) směrem k většímu pochopení všech a všeho odlišného a často i nepochopitelného. Omezit předsudky člověka, jeho stereotypní

způsoby myšlení, zafixovanou obavu z neznámého a podvědomý strach je úkolem jak vzdělávání obecně, tak o to více vzdělávání interkulturního.

Nutnost vzdělávání je zdůrazněna v politikách států západního světa, kde je mu přisuzována moc ovlivnit mnoho společenských otázek. V evropských zemích, ve Spojených státech, Kanadě nebo Austrálii je řazena na jedno z předních míst v důležitosti pěstování aktivního občanského postoje a občanské společnosti a také pro zajištění sociální koheze, stability a potlačování tendencí k exkluzi určitých skupin obyvatel.

Jeho význam pro rozvoj vyspělých společností však není tak zřejmý jako v případě zemí třetího světa. Lze pouze tušit, že i v západním světě má takový vliv a význam. Neustálé a nekončící vzdělávání všech členů společnosti má pak za výsledek jistou „naddimenzovanou“ vzdělanost společnosti, kdy dochází za současného tlaku na nepřetržité vzdělávání lidí ke ztrátě jeho hodnoty.

Cílem interkulturního vzdělávání je pěstovat respekt k sociokulturní rozmanitosti, zvyšovat míru tolerance ve společnosti, zlepšovat postavení příslušníků nejrůznějších menšin ve společnosti a také usnadnit pozici na trhu práce. Mezi další dílčí cíle patří vytváření způsobilosti chápat projevy jiné kultury než své vlastní, komunikovat a spolupracovat se všemi lidmi bez rozdílu.

Pro pochopení druhého je dobré snažit se porozumět tomu, co je mu vlastní – jeho „kultuře“. Pozor je však třeba si dát na povrchnost. Pro toto porozumění je předpokladem skutečný zájem proniknout alespoň trochu do hloubky, seznámit se i s na první pohled neviditelnými prvky kultury implicitní, obsahující hodnoty, normy a skrytá pravidla. Učení se o některé kultuře, poznávání rozdílů je jednou částí vzdělávání, na tuto část by mělo navazovat hledání toho, co nás s touto „jinou“ kulturou a jejími členy sblíží. V čem jsme si podobní, co děláme stejně.

Nabízí se také možná úvaha, zda obecný nárůst vzdělávání nemůže být v důsledku jistým nástrojem podpory **nacionalismu** některých

národnostních či etnických skupin. S narůstající informovaností o zbytku světa získávají lidé poznatky o životě jiných kulturních společenství, o jejich problémech, o uvědomování si jejich kolektivní identity a boji za práva těchto skupin.

Změnila se intenzita setkání s příslušníky jiných kultur, resp. skupin. Tato setkání podporují členy společenství v uvědomění si jejich vlastní příslušnosti. To může vést od přehnaného lpění na výlučnosti této skupiny, zdůrazňování členství v ní, až k vymezování se vůči druhým a nacionalistickému smýšlení i jednání.

Problémem může být pojetí multikulturního vzdělávání, jež v podstatě dělí lidi podle jejich příslušnosti k určité „kultuře“ a jeho reálné provedení. Nejdříve přistoupí na způsob pohledu na jedince skrze prizma kultury (tedy úhel pohledu vlastní západní společnosti). Potom na vybraných jedincích najde jisté rozdíly od „většinové“ společnosti, od ostatních žáků a studentů apod. Oni sami se však jako odlišní, rozdílní lidé třeba vůbec necítí. (Hirt, 2005)

Poté, co je upozorněno na jejich diverzitu, dochází k jejich vyčlenění a popsání „jejich“ kultury. Následně je druhým vysvětleno, jak mají v přístupu k těmto jedincům uznávat jejich rozdílnou kulturu, jejich tradice, zvyky uznat za rovnocenné se svými, a současně je zařadit mezi sebe a případně jim pomoci se asimilovat. Člověk však musí cítit, že patří do nějaké kultury, že vyznává i její skryté prvky a podle nich se chová. Není možné vnutit nikomu svou vizi jeho vlastní kultury.

Samotnou praktickou realizaci interkulturního vzdělávání jsem rozdělila na dvě základní části – interkulturní výchovu dětí a interkulturní vzdělávání dospělých. S **interkulturní výchovou dětí** by se mělo začít již v rodině. Právě zde, ve fázi rané socializace, dochází k formování budoucích postojů k odlišnostem, k předsudkům a nevědomým animozitám.

Tuto výchovu pak dělím na dvě větve podle toho, komu je určena. V první koncepci se jedná o **výchovu dětí obecně**, tedy dětí většinové

společnosti, kterým by tímto působením měnily, resp. pozitivně ovlivňovaly přístupy k jiným lidem. Druhá koncepce je pak věnována **výchově dětí – příslušníků minorit**. Jejich vzdělávání má těžiště v učení se novému jazyku, pravidlům komunikace, poznávání nové země. Tyto děti by však neměly zapomínat rozvíjet se i v poznávání své původní kultury a svých kořenů.

Jako velmi pozitivní vnímám možnosti setkávání se „cizích“ a „většinových“ dětí ve stejné třídě, při stejném vyučování, při řešení stejných úkolů. Cíleným působením na tyto děti ze strany pedagogů, lze dosáhnout skutečného obohacení obou stran. Pokud dochází k výuce interkulturní výchovy pouze v teoretické rovině, zde vidím jistý problém zakotvení modifikovaného způsobu uvažování a způsobů chování k menšinám při budoucím reálném setkání s příslušníky minorit.

Interkulturní vzdělávání dospělých pak lze obdobně schematicky rozdělit na vzdělávání příslušníků většinové společnosti a na vzdělávání členů nejrozumnějších minorit. Podpora vzdělávání v této oblasti je prospěšná nejenom pro jednotlivé individuality (pro cizince i „většinu“), ale také pro rozvoj společnosti a jejího sociálního kapitálu.

První okruh vzdělávání příslušníků majoritní společnosti zahrnuje problematiku **vzdělávání všech dospělých** jako budoucích či současných rodičů, kteří mají největší podíl na výchově dalších generací. Jako další významnou skupinu potřebnou vzdělávat v této sféře považuji **učitele**. Jejich vzdělanost a všeobecný rozhled též úzce souvisí s výchovou dětí.

Zatímco učitelé mohou mít jistý stupeň interkulturního vzdělávání doporučen řediteli škol a programy pro další vzdělávání učitelů, vzdělávání ostatní populace v tomto ohledu není tak jisté. Z toho důvodu je nutná propagace nejrozumnějších způsobů vzdělávání, kde vidím velkou úlohu v šíření informovanosti o možnostech vzdělávání státu i neziskového sektoru a občanského vzdělávání.

Jako poslední kategorii dospělých účastníků interkulturního vzdělávání jsem vyznačila ty **osoby**, které v rámci své profese a své pracovní náplně **přicházejí do častého kontaktu s cizinci** i s příslušníky nejrůznějších minorit. Mezi tyto skupiny osob jsou zařazeni například někteří státní úředníci, policisté, zejména příslušníci cizinecké policie, lékaři a zdravotníci, sociální pracovníci, právníci a další.

V souvislosti s materiály sloužícími k výuce v oblasti kulturní vnímavosti se nabízí také jistý problém, kdy i v dobré víře připravené názorné pomůcky, návody a učebnice mohou mít skrytý etnocentrický pohled. Je nutné si vždy uvědomit, že není jedna dokonalá kultura, s níž je třeba ostatní porovnávat. Častým jevem bývá, že lidem chybí jistý odstup od sebe sama a schopnost sebereflexe. Pak může člověk obtížně identifikovat své předsudky a nevědomou zaujatost vůči druhým.

Druhou samostatnou větví interkulturního vzdělávání je potom **vzdělávání samotných členů minorit**. Zde opět vyzdvihuji nutnost naučit se jazyk té země, ve které tito lidé žijí, snažit se nežít v izolaci, ale aktivně vyhledávat nové kontakty jak mezi členy své minority, a tak i v ostatních společnostech. Důležité je také vzdělávání v právních otázkách, problematice zdravotního pojištění a případné lékařské péče, učení se orientovat na pracovním trhu a v dalších oblastech života v cílové zemi.

Dostatečně asimilovaní imigranti se pak mohou stát sami „učiteli“ nově příchozím přistěhovalcům a pomáhat jim na jejich cestě životem v nové zemi. Tímto způsobem mohou dosáhnout jisté satisfakce, pocitu úspěchu v náročném prostředí a současně zůstávají v jistém kontaktu se svou původní zemí a společností a vypomáhají druhým.

Na úplný závěr bych ráda zdůraznila, že cílem vzdělávání v této oblasti není vychovat lidi, kteří by byli stejní, obdobně by uvažovali, vyznávali by shodné tradice, hodnoty, svět kolem sebe by vnímali podobně a podle toho by se i skoro stejně chovali. Cílem by mělo být naučit se nepovažovat své názory, vnímání světa, svou zkušenost za jedinou správnou, chápat, že druzí

mají jiné zkušenosti, ať individuální, tak i kolektivní, jiné priority, jiné postoje ke skutečnosti. Naučit se být občanem světa, který pocítuje jistou možnost spoluúčasti na vytváření různorodé a různorodost hájící společnosti. Porozumění mezi všemi lidmi bez rozdílu je asi nejhlavnějším mottem tohoto vzdělávání. A mělo by být vlastní jak vzdělávání dětí, tak i dospělých.

V návaznosti na tento úhel pohledu má interkulturní vzdělávání ve společnosti nezanedbatelný smysl a hodnotu, ačkoliv není vůbec jisté, jaký model společenského zřízení je pro mnohonárodnostní státy nejlepší a jakou cestou je nejideálnější se na tomto poli soužití mnoha diferencovaných skupin a kultur pohybovat.

6 Soupis bibliografických citací

- BARŠA, Pavel. 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. 1. vyd. Brno : CDK, 1999. ISBN 80-85959-47-X.
- BENEŠ, Milan. 2008. *Andragogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika*. 2. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- ČECHOVÁ, Barbara Hansen. 2008. Vzala jsem si cizince. *Psychologie Dnes*, 2008, roč. 14, č. 7-8. s. 48-51.
- Český statistický úřad. 2009. *Cizinci v ČR*. [online]. Praha : Český statistický úřad. 2009 [cit. 16. listopadu 2009]. Dostupné z [www: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-004800>](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-004800).
- DJORGOV, Viktor; GORNIÁKOVÁ, Anna, aj. 2003. *Co se osvědčilo. Úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě*. 1. vyd. Partners for Democratic Change, 2003. ISBN 80-239-0362-4.
- DRBOHLAV, Dušan; UHEREK, Zdeněk. 2007. *Reflexe migračních teorií*. [online]. Aktualizace 2007 [cit. 2. května 2009]. Dostupné z [www: <http://www.natur.cuni.cz/~ksgrrsek/illegal/clanky/Uherek-Teorie.pdf>](http://www.natur.cuni.cz/~ksgrrsek/illegal/clanky/Uherek-Teorie.pdf).
- GIDDENS, Anthony. 2004. *Třetí cesta a její kritici*. 1. vyd. Praha : Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1208-5
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HAYES, Nicky. 2003. *Aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4.
- HIRT, Tomáš. 2005. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek aj. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. 1. vyd. Plzeň :

- Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 9-76. ISBN 80-86898-22-9.
- HOFSTEDE, Geert. 1995. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova Praha, Filosofická fakulta, 1995. ISBN 80-85899-72-8.
- Interkulturní management. 2009. VOX. [online]. Praha : 1. VOX. 2009 [cit. 3. prosince 2009]. Dostupné z www: <<http://www.skoleni-kurzy-educity.cz/kurzy/interkulturni-management/c96175>>.
- IRMIŠ, Felix. 1996. *Nauč se zvládat stres*. 1. vyd. Praha : Alternativa, 1996. ISBN 80-85993-02-3.
- JANDOUREK, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JAKOUBEK, Marek. 2005. Multikulturalizmus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury). In HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek aj. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. 1. vyd. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 198-235. ISBN 80-86898-22-9.
- Jeden svět na školách. 2009. *Člověk v tísní*. [online]. Praha : Člověk v tísní o.p.s. 2009 [cit. 30. listopadu 2009]. Dostupné z www: <<http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=145>>.
- KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3.
- KELLER, Jan; TVRDÝ, Luboš. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KYPRIOTAKIS, Joke. 2000. 'Mum, Let's Learn Together!'. In SHAW, Susan; LEUNG, Constant et. al. *Intercultural Education in*

- European Classrooms*. 1. vyd. London : Trentham Books, 2000. ISBN 1-85856-169-8.
- LORENCOVÁ, Jitka. 2001a. Komunita a její role v občanské společnosti. In KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra aj. *Prostředí – člověk – výchova*. 1. vyd. Brno : Paido, 2001. s. 119-125. ISBN 80-7315-004-2.
- LORENCOVÁ, Jitka. 2001b. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra aj. *Prostředí – člověk – výchova*. 1. vyd. Brno : Paido, 2001. s. 137-141. ISBN 80-7315-004-2.
- MAGOS, Kostas. 2000. Lefteris Doesn't Go To School Any Longer. In SHAW, Susan; LEUNG, Constant et. al. *Intercultural Education in European Classrooms*. 1. vyd. London : Trentham Books, 2000. ISBN 1-85856-169-8.
- MAREŠ, Petr – Sociální exkluze a inkluze. 2004. In Sirovátka Tomáš aj. – *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií, 2004. ISBN 80-210-3455-6.
- MIKŠÍK, Oldřich. 2005. *Hromadné psychické jevy (Psychologie hromadného chování)*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova Praha, Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0930-4.
- Ministerstvo vnitra České republiky. 2008. *Azyl*. [online]. Praha : Ministerstvo vnitra České republiky. Aktualizace stránek 3. listopadu 2008 [cit. 1. prosince 2009]. Dostupné z [www: <http://www.mvcr.cz/clanek/azyl.aspx>](http://www.mvcr.cz/clanek/azyl.aspx).
- MITTLER, Peter. 2005. *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. 6. vyd. London : David Fulton Publishers, 2005. ISBN 1-85346-698-0.

- MKV - 400x na českých školách. 2009. *SLOVO 21*. [online]. Praha : SLOVO 21. Aktualizace září 2009 [cit. 30. listopadu 2009]. Dostupné z www: <<http://www.slovo21.cz/index.php?id=mkv>>.
- MUSIL, Jiří. 2008. Stará otázka se vrací: co drží společnosti pohromadě? [online]. *Sociologický časopis*, roč. 44, č. 2, 2008. s. 237-246. [cit. 2. května 2009]. Dostupné z www: <http://sreview.soc.cas.cz/uploads/02b6973b49c37f11d784a35db072bb0831cb5948_511_2008-2Editorial.pdf>.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1999. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NIESSEN, Jan. 2000. *Rozmanitost a soudržnost. Nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin*. 1. vyd. Vydavatelství Rady Evropy, 2000. ISBN 92-871-4345-5.
- O nás. 2005. *Multikulturní centrum Praha*. [online]. Praha : MKC. 2005 [cit. 1. prosince 2009]. Dostupné z www: <<http://www.mkc.cz/cz/o-nas.html>>.
- PALEČEK, Martin. 2001. Modely multikulturality a otázka identity. In MACHALOVÁ, Tatiana aj. *Lidská práva proti rasismu*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2001. s. 35-44. ISBN 80-7239-099-6.
- POTŮČEK, Martin. 2003. *Putování českou budoucností*. 1. vyd. Praha : Gutenberg, 2003. ISBN 80-86349-09-8.
- PEHE, Jiří. 2004. Občanská společnost v soudobé diskusi. In NEKVAPIL Václav V. ed. *Impuls pro občanskou společnost: Eseje o třetím rozměru demokracie* [online]. Praha : ELK, 2004 [cit. 4. srpna 2008]. Dostupné z www: <http://www.pehe.cz/clanky/2004/2004-01-impulsproobcanskou.htm?set_language=en&cl=en>.

- Poznávejte svou zemi. 2009. *Multikulturní centrum Praha*. [online]. Praha : MKC. 2009 [cit. 1. prosince 2009]. Dostupné z www: <<http://www.mkc.cz/cz/aktuality-151/poznavejte-svou-novou-zemi.html>>.
- PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. 2001. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, Jan. 2006. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- REX, John. 2003. Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States – Thematic Introduction. [online]. *International Journal of Multicultural Societies*, 2003, roč. 5, č. 1. s. 3-19 [cit. 4. dubna 2009]. Dostupné z www: <http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=2775&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- Rodina od vedle. 2005. *SLOVO 21*. [online]. Praha : SLOVO 21. Aktualizace září 2009 [cit. 1. prosince 2009]. Dostupné z www: <<http://www.slovo21.cz/index.php?id=rodiny2009>>.
- Seminář pro zdravotníky. 2009. *Multikulturní centrum Praha*. [online]. Praha : MKC. 2009 [cit. 1. prosince 2009]. Dostupné z www: <<http://www.mkc.cz/cz/akce-650043/seminar-pro-zdravotniky.html>>.
- SMITH, Mark K. 2002. *Community* [online]. Infed. 2002 [cit. 1. května 2009]. Dostupné z www: <<http://www.infed.org/community/community.htm>>.
- ŠIŠKOVÁ, Tatiana, aj. 2001. *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

- TAYLOR, Charles. 2001. *Multi-kulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. 1. vyd. Praha : Filosofia, 2001. ISBN 80-7007-161-3.
- UHEREK, Zdeněk. 2003. Cizinecké komunity a městský prostor v České republice [online]. *Sociologický časopis*, 2003, roč. 39, č. 2. s. 193-213. [cit. 1. listopadu 2009]. Dostupné z [www: <http://sreview.soc.cas.cz/uploads/8a1df88664a0ffd8a59d2c57ea16d56b855edf3e_190_25uher17.pdf>](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/8a1df88664a0ffd8a59d2c57ea16d56b855edf3e_190_25uher17.pdf).
- UHEREK, Zdeněk. 2005. Migrace a formy soužití v cílových prostorech. In HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek aj. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. 1. vyd. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 258-274. ISBN 80-86898-22-9.
- Varianty. 2006. *Člověk v tísní*. [online]. Praha : Člověk v tísní o.p.s. 2006 [cit. 30. listopadu 2009]. Dostupné z [www: <http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=146>](http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=146).
- VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan aj. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

7 Bibliografie

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha : Mladá Fronta, 2002. ISBN 80-204-0966-1.

COLE, Mike aj. *Education, Equality and Human Rights*. 2. vyd. New York : Routledge, 2006. ISBN 0-415-35659-8.

HARTL, Pavel. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. 1. vyd. Praha: Slon, 1997. ISBN 80-85850-45-1.

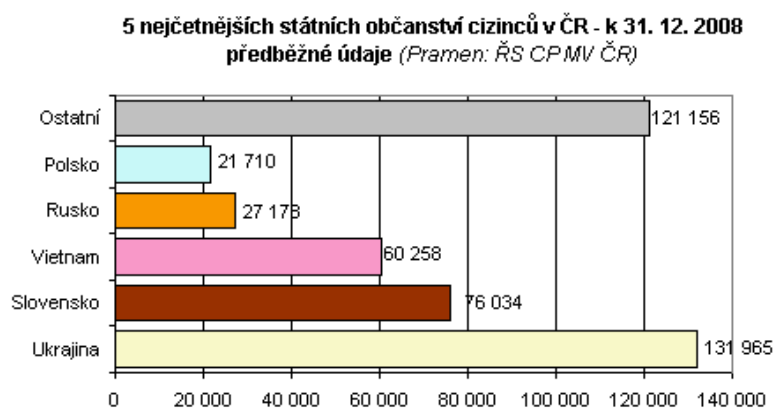
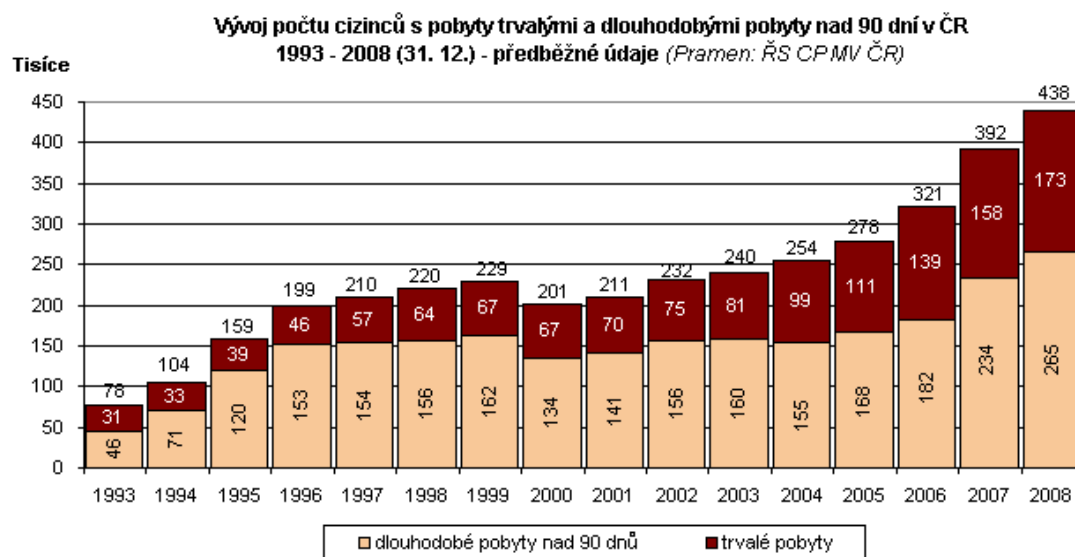
MANSFELDOVÁ, Zdenka, KROUPA, Aleš aj. *Participace a zájmové organizace v České republice*. 1. vyd. Praha : SLON, 2005. ISBN 80-86429-53-9.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. 1. vyd. Praha : Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-022-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatiana, aj. *Výchova k toleranci*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8

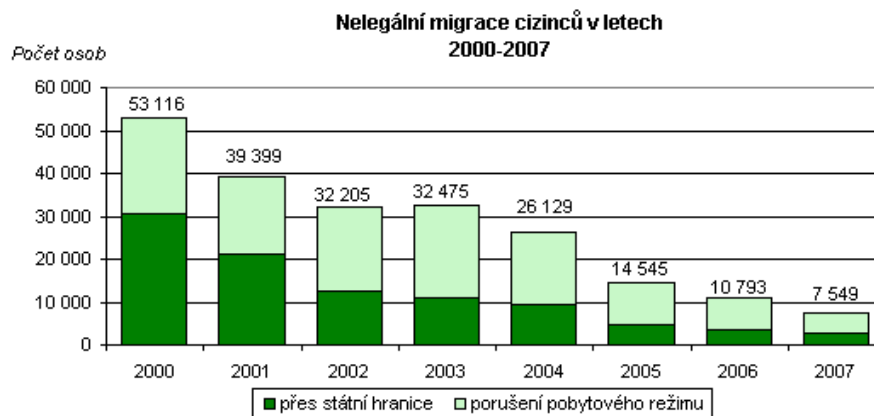
8 Přílohy

Příloha A

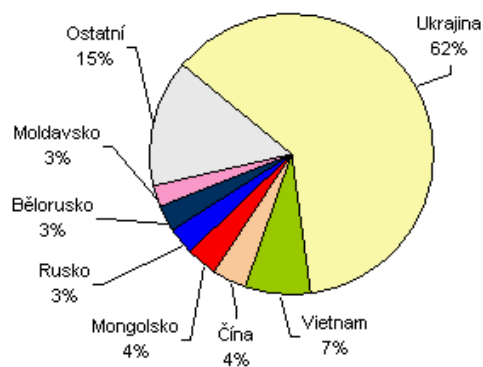


Český statistický úřad. 2009. *Cizinci v ČR*. [online]. Praha : Český statistický úřad, 2009 [cit. 16. listopadu 2009]. Dostupné z [www](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu):
<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu>.

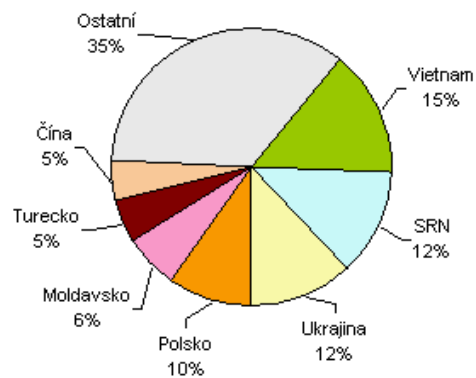
Příloha B



**Porušování pobytového režimu -
7 nejčastějších státních občanství
1.1.-31.12.2007**



**Nelegální migrace cizinců přes státní hranice
ČR - 7 nejčastějších občanství
1.1.-31.12.2007**



Český statistický úřad. 2009. *Cizinci v ČR*. [online]. Praha : Český statistický úřad, 2009 [cit. 16. listopadu 2009]. Dostupné z [www](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_nelegalni_migrace):
<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_nelegalni_migrace>.

Příloha C

Mezinárodní charta emigranta – Migrační manifest:

Deset zásad pro migrační politiku České republiky

1. Mezinárodní migrace je přirozený proces.
2. Migrace musí být ve veřejné diskusi prezentována vyváženě.
3. Zachovejme právo na azyl a respekt k integraci žadatelů o mezinárodní ochranu.
4. Některým cizincům nelze upřít možnost žít v České republice.
5. Je třeba podporovat návrat migrantů do legality.
6. Migranti musí mít pobytový status nezávislý na své rodině.
7. Každý cizinec musí mít možnost naplňovat své základní lidské potřeby.
8. Zabraňme vykořisťování pracujících migrantů a porušování jejich sociálních práv.
9. S narůstající délkou pobytu narůstají i práva cizinců.
10. Integrace migrantů je obousměrný proces.

ČANĚK, Marek; ČIŽINSKÝ, Pavel aj. 2009. Migrační manifest. [online]. Praha : Migrace on line, 2009 [cit. 2009-10-15]. Dostupné z www: <<http://migraceonline.cz/migracnimanifest/>>.

Příloha D

Seznam evropských dokumentů mezinárodního práva upravujících postavení cizinců na území cílové země:

Všeobecná deklarace lidských práv,
Evropská úmluva o lidských právech,
Evropská úmluva o státním občanství,
Úmluva o právním postavení migrujících pracovníků,
Úmluva o právním postavení osob bez státní příslušnosti,
Evropská úmluva o účasti cizinců ve veřejném životě,
Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin,
Revidovaná Evropská sociální charta.

UHEREK, Zdeněk. 2005. Migrace a formy soužití v cílových prostorech. In HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek aj. 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. 1. vyd. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 258-274. ISBN 80-86898-22-9.

Příloha E

Seznam některých neziskových organizací věnujících se podpoře etnických či jiných menšinových skupin v České republice:

Sdružení pro Bulharsko

Cílem sdružení působícím v ČR od roku 2001 je podpora česko-bulharských vztahů, osvěta o všem bulharském a kulturní činnost. <http://www.bgr.cz>

Human Rights Watch

Největší nevládní nezisková mezinárodní organizace zabývající lidskými právy, založena v roce 1978, sídlící v USA. Shromažďuje, zpracovává a vydává řadu informací - publikací o dodržování lidských práv po celém světě, spolupracuje s dalšími neziskovými organizacemi v kampaních na podporu lidských práv. <http://www.hrw.org>

FIGH - International Federation for Human Rights

Nevládní federace - síť více než 140 organizací po celém světě, zabývajících se lidskými právy, založená v roce 1922. Koordinuje a podporuje aktivity svých členů a vystupuje za ně na mezinárodní úrovni. Vystupuje na podporu obránců lidských práv po celém světě. <http://www.fidh.org/>

Polský kulturně-osvětový svaz v České republice

Cílem organizace je zachování etnické identity polské části obyvatelstva Těšínského Slezska a Poláků žijících v České republice, všestranným rozvojem kultury a osvěty, navazujíc na místní kulturní tradice a na tradiční i současné hodnoty polské kultury. <http://www.pzko.cz/>

Fórum Ukrajinců v ČR

Stránky občanského sdružení Fórum Ukrajinců, které se věnuje ukrajinské menšině v České republice, organizuje kulturní akce Ukrajinců.
<http://www.ukraine.cz>

Polonica.cz

Server Kongresu Poláků v ČR. Internetový servis o Polácích a pro Poláky v ČR. Informace o Kongresu. <http://www.polonica.cz/>

Shromáždění Němců v Čechách, na Moravě a ve Slezsku

Je orgán Svazů německé menšiny v České republice. Sjednocuje dvacet jedna samostatně registrovaných Svazů a je partnerem pro úřady v České republice. <http://www.landesversammlung.cz>

Obec Slováků v České republice

Internetové stránky dobrovolného sdružení občanů slovenské národnosti žijících v České republice a příznivců Slovenska a slovenské kultury.
<http://www.slovak.cz/>

Řecká obec Krnov - město

Asociace řeckých obcí v České republice je dobrovolným, nepolitickým sdružením nezávislým na státních či politických institucích. Cíle Řecké obce jsou společenské a neziskové. <http://rokm.aktualne.cz/>

Svaz Maďarů žijících v českých zemích

Svaz Maďarů sdružuje občany České republiky hlásící se k maďarské národnosti. Vznikl v roce 1990 v Praze a má v Čechách a na Moravě několik poboček. <http://www.csmmsz.cz/>

Židovská a liberální unie v ČR

Organizace sdružuje občany (individuální členy Židovské a liberální unie), hlásící se k židovskému vyznání, národnosti nebo původu, kteří jsou příslušnými orgány této unie přijati, a právnické osoby (kolektivní členy Židovské a liberální unie se samostatnou právní subjektivitou.

<http://www.volny.cz/zlu/>

Občanské sdružení Rozvoj

Občanské sdružení, jehož cílem je vytváření programů zaměřených na prevenci kriminality a drogovou prevenci, vytváření a realizaci kulturních a vzdělávacích projektů pro romskou komunitu, pomoc při řešení problematiky lidských práv a svobod občanů národnostních a etnických menšin. <http://www.rozvoj.com>

SLOVO 21

Toto občanské sdružení realizuje projekty vzdělávací, kulturní, mediální, projekty týkající se zvyšování veřejné informovanosti ad., především romské projekty a projekty týkající se integrace cizinců žijících v České republice. Základními cíli sdružení jsou zejména boj proti rasismu a xenofobii, ochrana lidských práv, budování tolerance vůči minoritám, podpora vzdělávání a integrace menšin.

<http://www.slovo21.cz/index.php?id=uvod>

Amnesty International

Vyšetřuje situaci lidských práv a vede kampaně proti jejich porušování. Organizuje národní sekce a místní dobrovolnické skupiny, které aktivně působí na řešení jednotlivých případů. <http://www.amnesty.org>

Amnesty International Česká republika

Česká sekce celosvětové organizace Amnesty International (mezinárodního hnutí aktivně vystupujícího na obranu základních lidských práv). Vede kampaně za mezinárodně uznaná lidská práva. Na stránce je přehled místních dobrovolnických skupin (Praha, Brno, Pardubice), události, nabídka, jak se zapojit. <http://www.amnesty.cz/>

Nesehnutí

Nezávislé sociálně ekologické hnutí, nevládní organizace zabývající se sociálními příčinami a důsledky ekologických problémů. Zabývá se mimo jiné dopravou, právy zvířat a lidskými právy. <http://www.nesehnuti.cz>

Neziskové organizace. 2009. *Multikulturní centrum Praha* [online]. Praha : MKC. 2009 [cit. 1. prosince 2009]. Dostupné z www: <<http://www.mkc.cz/cz/zajimave-odkazy-2909.html>>.

Evidenční list knihovny

Diplomové/Bakalářské
práce se půjčují pouze
prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou/bakalářskou
práci

Kubištová, M.: Interkulturní vzdělávání a jeho role v globální společnosti

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně

citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis